Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Херсонський державний університет Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровський педагогічний коледж» Дніпропетровської обласної ради»

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

МАТЕРІАЛИ

ІІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції

18 вересня 2019 року

Бердянськ – 2019

ЗМІСТ

Секція 1
НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Коваль Людмила. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД УРОКУ ЯК ОСНОВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……**7**

Білоконна Ніна, Лисевич Олександра. ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……**14**

Гнатюк Ольга. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ……**18**

Голова Наталія. ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДОМАШНІХ УМОВАХ……21

Гончарук Віталій. НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ……25

Коваль Вікторія. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ……31

***Коробова Ольга*.** ВПРАВА «ЖИВЕ РЕЧЕННЯ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……36

Лебідь Ольга. УПРАВЛІННЯ НОВОЮ УКРАЇНСЬКОЮ ШКОЛОЮ: ФАНДРАЙЗИНГОВИЙ ПІДХІД……40

Полонська Тамара. ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……45

Попова Лариса, Попова Ольга. ЗАСТОСУВАННЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……51

Редько Валерій. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……56

Скриннік Наталія. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……61

Удовиченко Ганна. ЄВРОПЕЙСЬКЕ МОВНЕ ПОРТФОЛІО В НАВЧАННІ ІНШОМОВНОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……..65

Франчук Тетяна. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР РЕГІОНУ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……69

Цвітна Любов. ПРИНЦИП НАСТУПНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……75

Секція 2
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Бекірова Аділе. ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ……78

Веренич Лариса. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ……83

***Врадій Катерина*.** ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ……87

***Голік Олександр*.** ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ……91

Голуб Олена. ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ……97

Гончарук Валентина. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ……103

Замелюк Марія. ІНТЕГРАЦІЙНІСТЬ У РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОЄКТУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ……108

Замелюк Марія. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……110

Зубець Ольга, Лисенко Таміла. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ З УРАХУВАННЯМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ……116

Качерова Ольга. ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЦІННІСНА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНА ОРІЄНТАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ……119

Крамаренко Алла. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПРИРОДНИЧИЙ АСПЕКТ……123

Лимар Юлія. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА……129

Лісіна Лариса. ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СТУДЕНТІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ……134

Малихін Андрій. ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПРАКСЕОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……144

Малицька Олена. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ……149

Монастирська Олена. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ ОСВІТИ……155

Павлик Олена, Кравцова Інна. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……159

Петрончик Вікторія. ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ТА ПРОВІДНИЦЬКИЙ ДИСКУРС У РЕФОРМУВАННІ ОСВІТИ……163

Степанюк Катерина. ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОНОВЛЕНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ……170

Тимофєєва Ірина. ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ»……175

Ярощук Лілія. ВИВЧЕННЯ ПАНСОФІЧНИХ ІДЕЙ Я. А. КОМЕНСЬКОГО В КУРСІ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ»……180

Секція 3

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Вознюк Олена. ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ……187

Колпакчи Олена. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ОСНОВА ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ОСВІТІ……194

Кузнецова Тетяна. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ……197

Радіонова Марина. ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……201

Черезова Ірина. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ……206

Віктор Чумак, Юлія Клішко. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА……210

Секція 4

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА ЕТАПІ СТВОРЕННЯ СТАНДАРТІВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Головай Олеся. ЗНАЧЕННЯ РОДИННО-СІМЕЙНИХ ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ У ВИХОВАННІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ……215

Горецька Олена. ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……218

Гринькова Надія. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ……224

Лесик Анжеліка. ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИКО-ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ……230

Малихіна Тетяна. УЯВЛЕННЯ БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО ДИТЯЧЕ ЩАСТЯ……232

Найдьон Катерина. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ……236

Панасюк Юлія. ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……241

Сердюк Наталія. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ У ДІТЕЙ……245

Федорик Вікторія. РОЗВИТОК ПОЗИТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА САМОВИХОВАННЯ……250

Чемоніна Лада. МУЛЬТИМЕДІА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……254

Секція 5

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Бурназова Віра. АНАЛІЗ СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В БЕРДЯНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ……260

Григор'єва Вікторія. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ……265

Ємельянова Олена. ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ТА ВИКЛАДАЧА КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ……269

Косенко Павло. УМОВИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПОЗИЦІЙ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ……274
Кривунь Наталя. ВПЛИВ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ШКОЛИ А. САРКІСЯНЦА НА РОЗВИТОК ТАНЦЮВАЛЬНОЇ САМОДІЯЛЬНОСТІ БЕРДЯНЩИНИ……277
Кубриш Наталія, Олешко Лідія. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ……282
***Мартиненко Олена*.** ЗАСТОСУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ В ХОРЕОГРАФІЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ……..286
***Павленко Руслан*.** ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ»……292
Смаковський Юрій. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ХОРОВЕ ДИРИГУВАННЯ»……297
Смолка Ольга. МУЗИЧНЕ ОФОРМЛЕННЯ УРОКУ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ……302
Тараненко Юлія. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ НА УРОКАХ СУЧАСНОГО ТАНЦЮ……306
Фурманова Тетяна. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ»……309
Федорова Олеся. ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У ВИКОРИСТАННІ ГРУПОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ……314
Чайка Анжела, ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НОВОЇ КРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……320
Чупріна Олена, ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……324

Секція 1

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Коваль Людмила,
докторка педагогічних наук,
професорка,
декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД УРОКУ ЯК ОСНОВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Історичний аналіз теорії уроку як основної організаційної форми навчання в початковій школі дозволяє простежити й схарактеризувати основні етапи розвитку цієї проблеми.

До розгляду цього питання долучалися різні вітчизняні вчені: розробка типології уроків, окреслення основних вимог до їх структури та дидактичних особливостей (М. Данилов, Б. Єсипов, Л. Занков, С. Іванов, І. Казанцев, Р. Лемберг, Д. Лордкіпанідзе, І. Огородников та ін.); вивчення та урахування психологічних передумов ефективності педагогічних впливів (Л. Божович, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Лєонтьєв, Н. Менчинська, Г. Щукіна та ін.); визначення ролі вчителя на різних етапах уроку, вибір ним оптимальних методів навчання та організації діяльності учнів (Ю. Бабанський, Н. Казанський, І. Лернер, М. Махмутов, Т. Назарова, В. Онищук, М. Скаткін, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін.); дидактико-методичні основи організації сучасної системи початкової освіти (Н. Бібік, Т. Байбара, М. Богданович, В. Бондар, М. Вашуленко, Л. Кочина, О. Савченко та ін.); особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до

моделювання уроків різних типів (Л. Коваль, О. Комар, О. Коханко, О. Онопрієнко, Л. Пєтухова, С. Скворцова, І. Шапошнікова та ін.).

Урахування процесів удосконалення психолого-педагогічної науки дозволило нам визначити п`ять етапів (філософський, загальнопедагогічний, структурно-логічний, новаторський, сучасний) розвитку теорії уроку.

Перший, *філософський* етап – це початкові теоретичні обґрунтування змісту, методів навчання, роздуми щодо визначення природи потреби людини в знаннях, механізмів процесу сприйняття та пізнання навколишнього середовища, які зустрічаються в трактатах давньогрецьких та давньоримських філософів (Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Квінтіліана).

Започаткування класно-урочної системи навчання було в братських школах Луцька, Острога та Львова, проте вперше теоретичні засади зроблені на початку XVII ст. чеським педагогом Я. Коменським. Це був початок другого *загальнопедагогічного* етапу проблеми розвитку теорії уроку, який охоплював XVII – початок XX століття. У цей час відомі педагоги-просвітителі України та Європи (А. Дістервег, М. Корф, Й. Песталоцці, К. Ушинський та ін.) розробляли ключові принципи навчання, методи роботи вчителя на уроці, його дидактичні цілі, визначали основи організації навчального процесу в школі.

У своїй педагогічній діяльності вітчизняний вчений К. Ушинський багато уваги приділяв уроку. Він вважав, що заняття мають бути з постійним складом учнів, сталим розкладом, з поєднанням фронтальних та індивідуальних форм роботи під керівництвом учителя. Кожен урок повинен мати цільову установку, бути закінченим і носити виховний характер. Враховуючи порівняно швидку стомлюваність дітей (особливо молодшого шкільного віку), К. Ушинський відстоював ідею різноманітності видів занять і методів навчання. Надаючи великого

значення розвиткові в дітей уміння самостійно працювати, педагог радив проводити самостійні роботи з усіх предметів. Крім того, його погляди сприяли формуванню в суспільстві думки про те, що розквіт держави залежить від рівня підготовки вчителя, його морально-вольових якостей, психолого-педагогічної культури та професійної направленості особистості [9].

У 1932 році урок був затверджений основною формою навчальної роботи в школі із сталою групою дітей і точним розкладом.

Відповідно до запитів шкільної освіти розпочалися дослідження проблеми удосконалення уроку. Праці таких науковців, як М. Данилов, Б. Єсипов, Л. Занков, С. Іванов, І. Казанцев, Р. Лемберг, Д. Лордкіпанідзе, І. Огородников тощо зумовили початок *структурно-логічного* етапу розвитку проблеми теорії уроку (40-60-ті рр. XX ст.). Значущим для цього періоду стало розуміння вченими різноманітності та взаємозв`язку уроків у системі навчального процесу. Провідне місце в класифікації типів посів комбінований урок, який в недалекому минулому вважався непродуктивним. Така переорієнтація саме в дидактиці початкової школи була наслідком багаторічних спостережень, які показали: знання молодших школярів більш міцні та гнучкі, якщо новий навчальний матеріал опрацьовувати та закріплювати (тобто поєднувати два типи, комбінувати їх) у межах одного уроку.

Відомий педагог Л. Занков, обґрунтовуючи невідповідність між запитом суспільства на творчу особистість та традиційною системою навчання, довів необхідність взаємозв`язку навчання та розвитку молодших школярів.

Безпосередній вплив на теорію уроку мали провідні психологічні дослідження цілої плеяди науковців: Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, А. Леонтьєва, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Н. Тализіної та багатьох інших. Їхні

пошуки були спрямовані на вивчення впливу специфічних умов організації навчання на уроці на розвиток психічних процесів особистості.

Інноваційною на той час була теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна та Н. Тализіної, яка дала змогу вчителеві початкової школи враховувати природні механізми процесу мислення, що значно полегшувало засвоєння учнями нових знань [8].

Н. Менчинська досліджувала врахування психологічних особливостей молодших школярів на уроках математики. Доцільним, на її думку, було впровадження евристичних, творчих завдань на уроці, розвиток мислення, активізація пошукової діяльності [4].

70-і–80-і роки розглядаються нами як *новаторський* етап розвитку проблеми теорії уроку. У цей період досліджувалися такі найважливіші проблеми дидактики, які мали безпосередній вплив на організацію освіти першого ступеня: сучасні вимоги до уроку, взаємозв'язок частин уроку, вибору методів навчання та організації діяльності учнів (Ю. Бабанський, Н. Казанський, Т. Назарова, В. Онищук); результативність, ефективність уроків і проблема оптимізації навчання (Ю. Бабанський, М. Скаткін); завдання і цільова установка уроку (Н. Казанський, Т. Назарова, Р. Лемберг); організація і відбір навчального матеріалу; взаємозв'язок колективної, групової та індивідуальної роботи учнів на уроці (М. Данилов, В. Сухомлинський); роль учителя на різних етапах уроку (В. Сухомлинський); вивчення та урахування психологічних передумов ефективності педагогічних впливів (Л. Божович, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Г. Щукіна). На цьому фундаменті вже протягом півстоліття будується освітній процес початкової школи.

Українські науковці активно досліджували проблему пізнавальної самостійності молодших школярів. Зокрема, О. Савченко з позицій

загальнорозвивального та діяльнісного підходів довела, що в учнів початкової школи пізнавальна самостійність виявляється у потребі й умінні оволодівати новим змістом під час самостійної пошукової діяльності. А найбільш ефективними засобами організації такої діяльності визначено систему пізнавальних задач, еврестичну бесіду, самостійну роботу на етапі ознайомлення з новим матеріалом, творчі завдання на розвиток уявлення [5].

Новаторський підхід Ш. Амонашвілі, який дістав назву «гуманно-особистісний», продовжував парадигму, започатковану В. Сухомлинським. Одним з положень його гуманістичної, дитиноцентрованої педагогіки, орієнтованої на особистість, стимулювання активності та самостійності учнів, є теза про те, що кожен шкільний день, кожен урок повинен бути продуманим як подарунок дітям, кожне спілкування дитини зі своїм учителем повинно вселяти в неї радість і оптимізм. На думку Ш. Амонашвілі, урок – не передача й одержання знань, а процес спільного духовного життя учня і вчителя, процес гри, взаємодії емоцій, тих, які притягують учня до пізнавального процесу. Це спільна творчість учителя й учнів [1].

Учитель-новатор початкових класів С. Лисенкова увійшла в педагогічну науку як розробниця методики випереджального навчання. Її сутність полягала в поєднанні та обов`язковому зв’язку старого з новим навчальним матеріалом, а головний принцип – у вихованні успіхом. Традиційним для цієї системи було також налагодження зворотнього зв`язку вчителя з учнями шляхом міркування вголос і коментованої роботи з завданнями та активне використаня опорних схем для попередження помилок і закріплення виучуваного матеріалу [3]. Ефективність таких методів роботи була перевірена значними навчальними успіхами молодших школярів, помітним зрушенням у розвитку їх інтелектуальних здібностей.

У своєму класі С. Логачевська ефективно застосовувала принцип диференційованого навчання, який впроваджувався за двома напрямками: за ступенем самостійності та за ступенем складності завдань, враховуючи індивідуальні особливості учнів та використовуючи методику визначення рівня готовності дітей до засвоєння навчального матеріалу.

Творчий педагогічний досвід простої вчительки з сільської школи довів, що тільки систематичне, поетапне використання диференційованих завдань дає позитивний результат: крок за кроком найслабші учні можуть дійти до виконання основного завдання, а сильніші в цей час мають змогу не зупинятися на досягнутому, а поглиблювати знання з даної теми, розвивати свої здібності, виконуючи творчі завдання [2].

Сучасний етап розвитку проблеми теорії уроку (90-ті роки ХХ ст. – до появи Концепції Нової української школи) розпочався з надбанням Україною незалежності. Першим кроком стало закладення національної системи початкової освіти на принципово новому та якісному рівні провідними українськими дидактами та методистами: Н. Бібік, Т. Байбарою, М. Богдановичем, В. Бондарем, М. Вашуленком, Л. Коваль, Л. Кочиною, О. Онопрієнко, О. Савченко, С. Скворцова та ін.

Особливості сучасного уроку в початковій школі О. Савченко коментувала так: «Тепер у центрі уваги вчителя, під час створення й проведення уроку – організація продуктивної освітньої діяльності учнів у взаємозв`язку навчального, розвивального й мотиваційного компонентів; утвердження гуманних взаємовідносин у класі; активне використання різних форм співробітництва: групової діяльності, ігрових форм, створення ситуацій успіху; розвиток уміння вчитися та прищеплення молодшим школярам потягу до саморозвитку, що якісним чином впливає на результат» [6].

Крім того, для уроку в початковій школі став характерним перехід до суб`єкт-суб`єктної дитиноцентрованої взаємодії учасників педагогічного процесу, забезпечення розвитку кожної дитячої особистості шляхом формування предметних і ключових компетентностей [7].

Отже, урок постійно зазнавав змін у своєму змісті, структурі, методиці внаслідок перетворення вимог до якості початкової освіти. Нині орієнтири проведення уроку (заняття) визначаються Концепцією Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса: научное издание. Минск: Университетское, 1990. 559 с.
2. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі : посібник для вчителів, методистів, студентів. За заг. ред. О. Я. Савченко. Донецьк: Центр підготовки абітурієнтів, 1998. 288 с.
3. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения : кн. для учителя: Из опыта работы. Москва: Просвещение, 1988. 192 с.
4. Менчинская Н.А. Психология обучения арифметике. Москва: Гос. Учпедгиз, 1955. 374 с.
5. Савченко А. Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников: автореф. дисс… д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Киев: гос. пед. ин-т им. М. Горького. К., 1984. 48 с.
6. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи. *Початкова школа.* 2001. № 1. С. 6–10.
7. Савченко О. Я. Новий Держстандарт для початкової школи: від задуму до реалізації. Педагогічна газета. 2012. № 1 (210). С. 4.
8. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: МГУ, 1975. 136 с.

9. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / сост. С. Ф. Егоров. Москва: Педагогика, 1990. 416 с.

Білоконна Ніна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет,
Лисевич Олександра,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет

ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Основне завдання Нової української школи – забезпечити кожній дитині доступ до якісної освіти, незалежно від її здібностей. Учитель має забезпечити всебічний розвиток особистості, її талантів та здібностей.

Нова українська школа – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут молодшим школярам комфортно й затишно, прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, виховують громадянську відповідальність.

У сучасних умовах ефективність початкової освіти пов’язують з реалізацією компетентнісного підходу. Саме тому на зміну урокам, на яких традиційно переважало вивчення теоретичного матеріалу, приходять компетентнісно орієнтовані, що сприяють цілісному сприйняттю теми, формуванню системного мислення, позитивного емоційного ставлення до пізнання.

Одна з форм такої діяльності – інтеграція навчального матеріалу. *Інтеграція* (від латин. *integration* – відновлення, поновлення) шкільного змісту в умовах Нової української школи може бути повною або частковою. Академік Олександра Савченко вважає, що інтеграція – давно

відоме явище, адже ще Костянтин Ушинський шляхом інтеграції читання й письма створив синтетичний метод навчання грамоти. Педагогічний досвід Василя Сухомлинського – це блискучий приклад успішної інтеграції основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) на «уроках мислення в природі» з метою навчання, виховання й розвитку кожного школяра як творчої особистості.

Ідею інтеграції змісту та форм навчання молодших школярів забезпечують майже всі навчальні предмети. На особливу увагу заслуговує Типова освітня програма для учнів 1-2 класів, розроблена під керівництвом Р. Шияна. ЇЇ особливість полягає у структуруванні змісту початкової освіти за освітніми галузями та представленні його інтеграції в навчальних предметах, що визначені навчальним планом. Запропонована у програмі інтеграція забезпечує умови для формування у молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно та визначати практичне застосування вивченого [3, с.8].

Уроки літературного читання, на яких відбувається інтеграція різних видів мистецтв (образотворчого, музичного, театрального), дають педагогам змогу досягти не лише навчальної мети – вони сприяють розвитку світогляду молодших школярів, спонукають до продуктивної творчої праці, пробуджують пізнавальний інтерес. Разом з тим, вони потребують серйозної попередньої підготовки. Вчитель обов'язково має продумати, під час вивчення яких художніх творів доречно інтегрувати образотворчі чи музичні твори; які завдання запропонувати учням з метою підвищення виховного потенціалу художнього твору, що опрацьовується. На кожному уроці може мати місце така практична діяльність учнів: *робота над заголовком тексту з метою прогнозування орієнтованого змісту; колективне обговорення*

прослуханого (прочитаного); обмін враженнями з опорою на ілюстрації, текстовий матеріал; візуалізація сприйнятого (ілюстрування, театралізація та ін.); порівняння власного бачення й розуміння з відомими творами образотворчого мистецтва (репродукції відомих зарубіжних та вітчизняних художників). Так, наприклад, під час вивчення розділу «*Цікава книга природи*» учні 3 класу включаються у різні види сприймання (слухання виразного читання вчителем вірша Катерини Перелісної «Осінні танці»; розгляд картини Йосипа Бокшая «Золота осінь»; малювання ілюстрації до оповідання Миколи Сингаївського «Осіння гра»), мислення (вибіркове самостійне читання; уявне малювання картин до вірша), мовлення (складання розповіді про ранню осінь на основі власних спостережень та словосполучень, вибраних самостійно з виучуваного оповідання), щоб у їхній свідомостіта уяві виник літературно-художній образ осені.

Як свідчать наші спостереження, урок літературного читання, на якому зінтегровано різні види мистецтв, набуває інтерактивного змісту, а педагог перетворюється на коуча – організатора процесу навчання. Він як консультант допомагає налагодити зв'язки між учнями, спонукає їх до взаємодії та співпраці. При цьому відбувається постійна зміна діяльності: аналіз тексту, слухання музичного твору, робота в малих групах та ін. Гуманізм і добро, віра в своїх вихованців та людину – основа співпраці на кожному уроці літературного читання. Увага до кожного учня на уроці, реалізація принципу природовідповідності, підкреслює О.Савченко, забезпечують успішність навчально-виховного процесу [1, с.372-373]. Вікористання драматизації, дидактичної гри, візуалізації та життєвого досвіду допомагають молодшим школярам глибше зрозуміти зміст виучуваних художніх творів різних жанрів. Ще Костянтин Ушинський привертав увагу педагогів до особливостей сприймання світу молодшими школярами. Він зазначав, що вони мислять *формами,*

фарбами, звуками, відчуттями. Тому роль учителя вбачаємо саме у тому, щоб «оживити» всі ці відчуття учнів за допомогою інтеграції різних видів мистецтв під час опрацювання художніх творів.

Особливої ваги в умовах сьогодення набуває формування у молодших школярів громадянської компетентності, яку визначають як здатність захищати та піклуватися про права, інтереси та потреби людини і громадянина держави і суспільства. На думку О. Пометун громадянська компетентність включає:

- розвиток демократичного суспільства;
- відповідальне ставлення до своїх прав і обов'язків;
- приймати індивідуальні та колективні рішення;
- враховувати інтереси громадян, держави, суспільства;
- враховувати власні інтереси [4, с.103].

Сформованість громадянської компетентності сприяє формуванню у молодших школярів вміння досягати успіху у будь-якій діяльності, робити виважений власний вибір, допомагає оперувати знаннями у житті та навчанні, успішно адаптуватися до суспільного життя.

Отже, інтеграція в освітній процес різних видів мистецтв сприятиме емоційному забарвленню кожного уроку літературного читання, налагодженню комфортної атмосфери в учнівському колективі, зацікавленню учнів роботою, формуванню відповідальності за свої дії, активізації мислення й підвищенню мотивації до навчання. Усі ці чинники – запорука розвитку нової школи, у якій кожна юна особистість матиме змогу якнайкраще реалізувати себе.

Список використаних джерел

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2012. 504с.
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації

освітнього процесу у 2018/19 навчальному році. *Учитель початкової школи*. 2018. № 8 (вкладка). С 3-15.
3. Типова освітня програма для учнів 1–2. Київ: Освіта, 2018. 168с.
4. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. 248с.

Гнатюк Ольга,
здобувачка ІІІ курсу першого рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта»
Науковий керівник: доцент, к.пед.н.
Тимофєєва І.Б.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Нова українська школа – освітня реформа України, яка вимагає від вчителя застосування сучасних освітніх технологій на уроках.

Метою навчальної програми «Я досліджую світ» є особистісний розвиток молодших школярів на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв’язувати практичні задачі [1, с. 54].

Відповідно до Типової освітньої програми та навчального плану закладів загальної середньої освіти інтегрований курс «Я досліджую світ» викладається в 1 класі 3 години на тиждень, у 2, 3, 4 класах – 4 години [2, с. 6].

Під час вивчення курсу дитина набуває таких життєвих компетентностей:

- усвідомлює можливості власних органів відчуття, рук та ніг;
- дотримується правил гігієни; дотримується безпечної поведінки вдома, в школі, на вулиці, у громадських місцях;
- дотримується встановлених правил поведінки у родині, колективі, суспільстві; розрізнює позитивні та негативні риси характеру людини;
- виявляє готовність наслідувати моральні якості та позитивні риси характеру у повсякденному житті;
- розрізнює рукотворні та природні об'єкти; використовує знання про особливості будови та життєдіяльності живих організмів у повсякденному житті;
- використовує знання про будову, особливості предметів неживої природи у повсякденному житті;
- підбирає власний одяг відповідно до погоди;
- дотримується елементарних правил поведінки у природі [2, с. 26].

STEM (S - science, T - technology – E-engineering – M-mathematics). Акронім STEM вживається для позначення популярного напряму в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Це напрям в освіті, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент + інноваційні технології.

Однією з форм STEM-навчання є уроки/заняття, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків і сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються на уроці/занятті. Такі уроки/заняття

можуть проводитися шляхом об'єднання схожої тематики кількох навчальних предметів або формування інтегрованих курсів чи окремих спецкурсів [3].

Ефективним засобом формування компетентностей є проєктна діяльність. Виконання STEM-проєктів передбачає інтегровану дослідницьку, творчу діяльність учнів, спрямовану на отримання самостійних результатів під керівництвом учителя-ментора.

З метою формування природничо-екологічної компетенції під час трудової діяльності на уроках «Я досліджую світ» за темою «Умови вирощування рослин» з учнями початкових класів можна розробити проєкт «Трав'янчик із насінини» та провести дослідницьку роботу. Таким чином, у дітей пробуджується любов до всього живого та з'являється можливість самостійно зрозуміти та доторкнутись до процесу народження рослин.

Гідрогель – різнокольорові кульки, які ростуть у воді та користуються великою популярністю серед дітей молодшого шкільного віку. Розмоклі кульки чудово можуть замінити кімнатним квітам воду. Тож на уроках разом з учнями можна дослідити: як довго гідрогель може бути корисним для рослин у горщиках.

При вивченні теми «Вода» учням стане цікавим експеримент «Неньютонівська рідина». Саме за допомогою крохмалю та води можна виготовити таку рідину, яка у спокійному стані має вигляд звичайної рідкої суміші, а при різкому ударі проявляє властивості твердого тіла.

У початковій школі велика увага приділяється ігровій діяльності. Тож з легкістю можна перевести урок у гру та запропонувати учням стати справжніми науковцями і зайнятись вирощуванням кристалів за допомогою солі, води та металевої проволоки. З охолодженням води розчинність солі знижується, і вона починає випадати в осад і осідати на стінках проволоки.

На уроках за темою «Повітря» стане повітряна кулька. Існує безліч цікавих дослідів для дітей. Наприклад, «Надування кульки вуглекислим газом», «Протикання кульки спицею», «Кулька – магніт» та багато інших.

Можна зробити висновок, що дослідницька діяльність забезпечує формування реалістичних уявлень про явища природи, комплексно впливає на почуттєву і діяльнісну сфери особистості дитини. Ще одна особливість STEM-навчання у тому, що вчитель перестає бути основним джерелом знань. У центрі уроку – проблема чи практичне завдання. А діти мають самостійно знайти шляхи розв'язання проблеми, застосувавши наявні знання, здійснивши експеримент і, можливо, зробивши помилки.

Список використаних джерел

1. Топузов О.М., Лотоцька А.В., Онопрієнко О.В. Нова українська школа: кожна дитина – успішна і щаслива. Початкова освіта. Київ, 2018. 54-57 с.

2. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти. С. 6; 26.

3. STEM-освіта – Інститут модернізації змісту освіти. URL: https://imzo.gov.ua/stem-osvita/(Дата звернення: 25.08.2019).

4. Наукові експерименти для дітей. URL: https://www.adme.ru/zhizn-nauka/8-krutyh-nauchnyh-eksperimentov-dlya-detej-840310/

Голова Наталія,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДОМАШНІХ УМОВАХ

Фізичне виховання дітей дошкільного віку здійснюється засобами, спрямованими на охорону здоров'я дітей (створення гігієнічних умов життя і діяльності, організація раціонального харчування, сну,

перебування на свіжому повітрі), а також засобами, покликаними забезпечити активний вплив на організм дитини з метою його фізичного розвитку (загартовуючі процедури, спеціальні фізичні вправи, гігієнічна гімнастика, режим дня). Комплекс цих фізичних засобів, особливо в перші дня та роки життя здійснюються в домашніх умовах .

Проблемами фізичного розвитку в домашніх умовах, займалися такі вітчизняні педагоги: Е. Вавілова, Е. Вільчковський, Т. Осокіна, В. Шишкіна та ін. У результаті їхніх розвідок встановлено, що в багатьох сім'ях організація та зміст фізичного виховання не відповідають сучасним вимогам. На превеликий жаль, доводиться відмічати про недостатнє уявлення деякими батьками значення правильного режиму дня дитини в сім'ї, оптимального перебування її на свіжому повітрі. Батьки вважають, що заняття фізичними вправами – це непотрібні пустощі і не розуміють їх значення для зміцнення здоров'я дітей. З вирішенням цих проблем міг би справитися дипломований спеціаліст, соціальний гувернер[3].

Особливості організму дошкільника потребують уважного відношення до його фізичного розвитку. Дитина росте – збільшується зріст, вага тіла, розвивається рухова активність. Важливим завданням соціального гувернера є розвиток фізичних здібностей дитини – сили, спритності, витривалості.

Формування рухів, становлення рухової активності починається у дітей задовго до народження і продовжується на всіх етапах дошкільного дитинства. У перші п'ять років життя особливо активно проходить накопичення рухового досвіду. Для нормального фізичного розвитку дітей необхідні спеціальні вправи, котрі зміцнюють слабкі м'язи плечового поясу, тулуба, ніг.

Велике місце у фізичному розвитку та вихованні дошкільників займають рухові ігри. Проводяться вони під час прогулянок, у перерві

між заняттями. Рухові ігри, соціальний гувернер, обов’язково включає в музичні і спеціальні фізкультурні заняття.

Особливе місце в режимі життя дітей займають прогулянки. Крім оздоровчого значення, вони сприяють розвитку руху дитини, фізичної активності. Перед прогулянкою соціальний гувернер пояснює дітям, які іграшки вони візьмуть з собою, у що будуть грати [1,с.19-24].

У загартованих дітей звичайно гарний апетит, спокійний сон, веселий настрій. Вони можуть довго знаходиться біля відкритого вікна, добре переносять обтирання й обливання холодною водою. У них рідко зустрічаються захворювання верхніх дихальних шляхів, вірусні інфекції, запалення легень і ревматизм.

Систематичне, тривале загартовування веде до утворення відповідних умовних рефлексів, за допомогою яких організм пристосовується до впливів зовнішнього середовища. При загартовуванні робота всіх систем організму перебудовується. Наприклад, при роздяганні дитини і підготовці до обтирання чи обливання прохолодною водою в неї змінюється подих, кровообіг, стан шкірного покриву, підвищується обмін речовин і різко збільшується вироблення тепла. Необхідно поступово привчати дитину до перепаду температури. Інша умова при загартовуванні – систематичність. Великою помилкою буде, якщо соціальний гувернер перерве загартовування, наприклад, у зв'язку зі зміною погоди. Тоді вироблений рефлекс не закріпиться й усе прийдеться починати з початку. Коливання температур переноситься по-різному, тому потрібний індивідуальний підхід[4, с.3-4].

Загартовування повітрям проводиться у вигляді прогулянок, сну на відкритому повітрі, повітряних ванн. Прогулянки починаються зі здоровою дитиною при температурі повітря не менше 10-12 С. Тривалість перших прогулянок 15-20 хвилин, потім вони поступово

подовжуються. При проведенні сну на повітрі діти звичайно швидко засинають і міцно сплять. Одягати дитину потрібно відповідно до погоди. Важливо, щоб тіло її не перегрівалося і не охолоджувалося.

Загартовування сонячними променями здійснюється шляхом прийому сонячних ванн. Під впливом променів гине величезна кількість хвороботворних мікробів. Тільки це потрібно робити з дозволу лікаря, тому що дія променів дуже сильна.

Загартовування водою для дошкільників складається у використанні водяних процедур у вигляді умивання, ванн для ніг, обтирання, душу й купання. Умивання обличчя, шиї, верхньої частини грудей і рук до ліктів проводять водою 24-22 С з поступовим зниженням до 18-16 С. Ванни для ніг з поступовим зниженням температури води добре проводити так: дитина занурює ноги до гомілковостопних суглобів у таз з водою 36-34 С у перший день на 2-3 секунди, у другий – 4-6 секунди, у третій – 10-15 секунд. Після цього знижувати температуру води на 1С, проводити процедуру в такий же спосіб. Знижувати температуру води кожні 3-4 дня, довести її до 24-20С. З 6 років можна привчати робити обтирання самостійно. Душ – більш сильна процедура, ніж обтирання й обливання. При використанні душу наконечник потрібно розташовувати не нижче 40-50 см над головою дитини, щоб уникнути сильного тиску струменя води. Тривалість перебування під душем – 20-40 секунд при температурі повітря не менш 20-18С [2, с.89-96].

Звільнення хворих дітей від занять фізичними вправами можливе при гострих захворюваннях, що супроводжуються високою температурою та поганим самопочуттям. Не можна застосовувати гімнастику та масаж при гнійних та гострих запальних пошкодженнях шкіри (екзема), захворюваннях крові, кісток (остеомієліт), при туберкульозі кісток та суглобів, хворобах нирок та печінки, великих

пупкових та пахових грижах і деяких інших хворобах. Фізичні вправи протипоказані дітям при важкому ступені рахіту (в період загострення), що не рідко супроводжується крихкістю та ламкістю кісток. У зв'язку з цим потрібно обов'язково радитися з лікарем. Багато спеціальних вправ допомагають не тільки лікувати, але й попереджувати хворобу, і використовуються з метою профілактики [3].

Соціальному гувернеру, потрібно звернути увагу на захворювання, що зустрічаються в дітей дошкільного віку, в попередженні та лікуванні яких мають важливе значення фізичні вправи. Це порушення постави, плоскостопість, захворювання серця, легень, порушення обміну речовин та інше.

Застосування фізичних вправ з дітьми, у яких є ознаки рахіту, потребують великої обережності. Не можна використовувати вправи, до виконання яких їхній нервово-м'язовий апарат ще не підготовлений. В період загострення хвороби потрібно зменшити "дозу" гімнастики в порівнянні з загальним масажем. Масаж корисний у всі періоди хвороби; лікувальна ж гімнастика протипоказана через здатність до переломів.

Деякі соціальні гувернери, вважають, що діти які мають вроджений порок серця, намагаються захистити їх від фізичних навантажень, особливо від фізичних вправ. Але повний спокій негативно відбивається на таких дітях. Вони потребують спеціальних вправ у вигляді лікувальної гімнастики вдома та у кабінетах лікувальної фізкультури поліклінік[1, с.20].

Отже, від умілого догляду за дитиною соціальним гувернером, організації правильного рухового режиму, потрібного підбору фізичних вправ залежить подальше здоров'я малят. Все це має сполучатися з повноцінним харчуванням, перебуванням на повітрі та розумним загартуванням.

Список використаних джерел

1. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Львів, 1998. С.19-24.

2. Єфименко М. М. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільників. Київ, 1995. С.89-96.

3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ, 2003.

4. Кононко О. Л. Стратегічна мета виховання — життєва компетентність дитини. *Дошкільне виховання*, 1999. № 5. С.3-4.

Гончарук Віталій,

кандидат педагогічних наук,

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ

> Велике слово – ШКОЛА! Це скарб найкращий кожного народу, це ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, це шлях до волі, до науки, до добробуту. У вселюдському житті тільки той народ і бере перемогу, який має найкращу школу.
>
> *Софія Русова*

Реформаційні процеси, що характеризують соціально-економічне й суспільно-політичне життя України, вимагають трансформації системи освіти, зокрема загальної середньої. Саме заклади загальної середньої освіти мають забезпечувати розвиток учнів як особистостей, закладати підвалини їхньої подальшої самоосвіти, успішної самореалізації впродовж життя.

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й

вміння застосовувати їх у житті. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння.

«Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [5].

Концептуальні засади зазначеної концепції знайшли законодавче унормування в Законі України «Про освіту» [1]. Питаннями обґрунтування передбачуваних змін, суті та переваг Нової української школи опікується Міністерство освіти і науки України, на веб-сайті якого розміщено нормативні документи, методичні матеріали, звіти про роботу в зазначеному напрямі [5]. Крім того, особи, дотичні до ініціювання шкільної реформи, роз'яснюють ідеї нової програми у доповідях, які декларуються на національному рівні. Обговорення концептуальних положень Нової української школи здійснюється на веб-сайтах районних відділів освіти, на освітніх порталах, де вчителі здійснюють обмін думками й досвідом [2]. Дискусії із зазначеної проблеми відбуваються на науково-практичних конференціях різних рівнів, на шпальтах педагогічної періодики тощо [3].

Виклики часу зумовили розроблення Концепції «Нова українська школа» – документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву

творчості дітей. Нерозв'язані проблеми вітчизняної системи освіти та її основоположної ланки – початкової освіти, які стали поштовхом для прийняття реформаторських рішень: а) існують значні відмінності між школами, які територіально, соціально і демографічно працюють у різних умовах, що утруднює реальний доступ учнів до здобуття якісної освіти; б) все ще недостатньо розвиненою є мережа дошкільних закладів – це унеможливлює обов'язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку. Такий стан, як засвідчує статистика, зберігатиметься у найближчі роки, тому постає потреба пошуку й інших шляхів підготовки дітей до школи; в) умови навчання дітей, особливо 6-річних першокласників, – наповнення класів, режим навчання, вимоги до приміщення, забезпечення харчуванням, матеріальна база тощо – у переважній більшості закладів освіти не відповідають психофізіологічним особливостям розвитку учнів; г) із кожним роком збільшуються ризики погіршення фізичного та психологічного здоров'я дітей, що вимагає перегляду режиму їхньої навчальної праці, розвантаження і переструктурування змісту навчальних предметів, уникнення дублювання матеріалу тощо; д) значно збільшилася кількість дітей, які потребують особливого і тривалого психолого-педагогічного супроводу, логопедичної, соціальної і медичної допомоги, – до цього виклику наша школа підготовлена лише частково.

Мета статті полягає в узагальненні основних положень Концепції «Нова українська школа», визначенні її переваг і дискусійних питань, накресленні перспектив реформування закладів загальної середньої освіти відповідно до положень указаної концепції.

Концепція «Нова українська школа» – це якісно нова цільова програма розвитку загальної середньої освіти, що передбачає трансформацію змісту, організації освітнього процесу, дидактико-методичного його забезпечення, підходів до оцінювання освітніх

результатів у напрямі посилення особистісної орієнтації освіти, її розвивального, компетентнісного, демократичного характеру [1]. На переконання розробників Концепції, Нова українська школа створюватиме атмосферу, де діти навчатимуться критично мислити, не будуть боятись висловлюватись, де будуть прислухатись до їхніх думок. Вихована в таких умовах особистість неодмінно стане відповідальним, креативним громадянином України. Концепція декларує наступність усіх ланок освіти й характеризується подовженням терміну навчання в середній школі, запровадженням компетентнісно зорієнтованих стандартів, наданням можливості за бажанням учня змінювати освітні та професійні напрями підготовки, створенням такої моделі загальної середньої освіти, яка дозволяє поєднувати здобуття загальної середньої освіти зі здобуттям професії [3]. Утім, щоб утілити новації у школі, необхідно позбавитись стереотипів, що залишаються чинними в системі загальної середньої освіти. До них належать: недостатня орієнтованість змісту шкільної освіти на формування в учнів умінь використовувати отримані знання в житті, практичній діяльності; недосконала матеріально-технічна база, система загальнодержавного моніторингу якості освіти, обмеженість фінансування тощо.

Перевагами нової школи має стати забезпечення належного інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку учнів, виховання їх як національно свідомої, патріотично налаштованої, вільної, демократичної, соціально активної особистості. З огляду на це, освітній процес має бути зорієнтований на формування в учнів природничо-наукового і гуманітарного світогляду, наукового стилю мислення, здатності до інноваційної діяльності, готовності до соціальної адаптації, неперервної освіти впродовж життя [3].

Головна мета Нової української школи – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й

вміння застосовувати їх у житті. Нова українська школа – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут ураховують думку кожного, вчать критично мислити. Розбудова НУШ – це довготривала реформа.

Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Реалізацію завдань Нової української школи на різних рівнях здобуття загальної середньої освіти має забезпечувати сучасний учитель [2].

Реалізація Концепції «Нова українська школа» вже розпочалася. Наразі затверджено новий Державний стандарт початкової освіти, який пройшов апробацію у 100 експериментальних школах України. На 2018 р. здійснено перепідготовку 22 тис. учителів, укладено нові підручники для 1-х класів. З 1 вересня 2018 р. 448 тисяч школярів перших класів навчалися за новим державним стандартом – програмою «Нова українська школа» [4].

Отже, Концепція «Нова українська школа» спрямована на модернізацію освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Серед шляхів її реалізації провідним є орієнтованість на постулати нової філософії освіти, що ґрунтуються на особистісному підході, результативності, стійкій мотивації до навчання.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 No 2145-VIII. URL: http://zakon.rada. gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 5.08.2019).
2. Запроваджуємо Концепцію «Нова українська школа»: навч.-метод. тренінг заступників директорів ЗЗСО з питань впровадження Державного стандарту початкової освіти. Відділ освіти Великоберезнянської районної державної адміністрації: веб-сайт. URL:

https://vberz-osvita.gov.ua/zaprovadzhuemo-koncepciju-nova-ukrainska-shkola-11-48-46-28-12-2017/ (дата звернення: 13.10.2018).

3. Ляшенко О. І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 22. С. 39–42.

4. Нова Українська школа / Міністерство освіти і науки України. URL: https:// mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf (дата звернення: 5.08.2019).

5. Закон України «Про освіту» №3491-д від 04.04.2016.

Коваль Вікторія,
кандидатка біологічних наук,
доцентка,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Трансформація сучасної освіти – вимога часу. Одним з ефективних шляхів оновлення змісту і методів навчання в школі є інтеграція. Засобом інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей, навчальних предметів та предметних циклів, визначених у Новій українській школі, є наскрізні лінії. Серед них «Екологічна безпека і сталий розвиток». Ця наскрізна лінія формує в учнів соціальну активність, відповідальність й екологічну свідомість, спрямовуючи їх на збереження і захист довкілля, усвідомлення сталого розвитку, готовність брати участь у вирішенні питань навколишнього середовища та розвитку суспільства.

Відомо, що в практиці світових освітніх систем існує два підходи до реалізації екологічної освіти: 1) екологізація навчальних предметів, відповідно до специфіки їхнього змісту; 2) введення в навчальний план спеціального предмета екологічного змісту. Як свідчить шкільна практика, вищезазначені два підходи до екологічної освіти повинні існувати (спрацьовувати) одночасно [1]. У початковій школі введення окремого предмета екологічного змісту недоречно, тому що це пов'язано з віковими особливостями розвитку дітей і обмеженістю загальних (біологічних) знань, на яких формуються екологічні. Тому виховання екологічно мотивованого учня початкової школи відбувається через екологізацію навчальних предметів.

Метою статті є проаналізувати програми та підручники початкової школи щодо сучасних підходів екологічного виховання учнів в НУШ.

Аналіз типових освітніх програм Нової української школи під керівництвом Савченко О. та Шияна Р. показав:

1. У меті природничої галузі зазначено, що в учня повинно відбуватись «формування наукового мислення та культури дослідження; розвиток системних уявлень про цілісність та розмаїття природи, утвердження принципів сталого розвитку, ефективної, безпечної і природоохоронної поведінки в довкіллі» [2, с.143].

2. Серед завдань природничої галузі щодо екологічного виховання учнів визначено:

- встановлення зв'язків і залежностей в природі й суспільстві; між станом довкілля і діяльністю людини [3];

- ціннісного ставлення до природи та її пізнання [3];

- створення умов для самовираження учнів у різних видах діяльності, становлення екологічно грамотної та соціально адаптованої особистості [2, с. 212].

3. Для реалізації наскрізної лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток» в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» у початковій школі створені змістові лінії: «Природа» [3], «Людина і природа» [2; 3]. У них розкриваються:

- різноманітність природи; методи дослідження природи; нежива і жива природа; зв’язки у природі; природа Землі; природа України [3];

- взаємозв'язки людини і природи; використання людиною природничих знань, матеріалів, виробів і технологій; відповідальна діяльність людини у природі; правила поведінки в природі; участь дітей в природоохоронній діяльності [3];

- пізнання природи; взаємозв'язок об'єктів і явищ природи; рукотворний світ людини; відповідальна діяльність людини у природі; роль природничих знань і технологій у житті людини; залежність між діяльністю людини і станом довкілля [2, с. 213].

Розгляд типових освітніх програм початкової школи виділив такі спільні напрямки тем екологічного спрямування:

- Значення і охорона природи (ґрунту, повітря, води).
- Взаємозв’язки у природі, вплив людини на природу.
- Екологічні проблеми планети, забруднення довкілля.
- Охорона рослинного і тваринного світу. Червона книга України.
- Природоохоронна діяльність.

Серед очікуваних результатів школярів початкової школи щодо формування екологічної компетентності зазначається, що учень / учениця: пояснює роль природи в житті людини; характеризує способи збереження й охорони природи на планеті; пропонує способи повторного використання речей, економного використання води, електроенергії, зменшення витрат тепла в оселі; аналізує їх вплив на життя людини і природу; дізнається з різних джерел про професії,

пов’язані з діяльністю людини у природі; обговорює використання людиною енергії води і повітря, переваги і ризики цього; долучається до природоохоронних заходів і ділиться інформацією про них з іншими; дотримується правил безпечної поведінки у природі (у лісі, на воді тощо); оцінює власну поведінку і поведінку інших людей у природі; розуміє цінність природи для життя людей, залежність якості життя людей від стану навколишнього середовища; бережливо ставиться до природи і бере посильну участь у природоохоронній діяльності [2; 3].

У типовій освітній програмі (за ред. Шияна Р.) для 3-4 класу визначено практичний блок екологічного спрямування:

- Моделювання безпечної поведінки у навколишньому середовищі (в ігрових і навчальних ситуаціях).
- Дослідження способів заощадження води (вдома, у школі).
- Дослідження способів заощадження електроенергії (вдома, у школі).
- Дослідження повсякденних звичок, що допоможуть зменшити кількість побутового сміття (відходів).
- Розроблення плану природоохоронного заходу.

У підручниках і зошитах для 1-2 класу знаходяться завдання, спрямовані на розвиток екологічної компетенції молодших школярів. Так, у підручнику за авторством Волощенко О. дітям пропонується завдання: «*Кожен гарний господар дбає про чистоту своєї домівки, але часто люди засмічують територію громадських місць. Розглянь діаграму і розкажи, скільки років необхідно природі, щоб переробити непотріб, залишений людиною. Що ти можеш зробити для природи вже сьогодні? Розкажи*». Школярам пропонується розглянути таблицю розкладання речовин (сміття) та її проаналізувати [5]. Завдання дослідницького характеру можна спостерігати в підручнику Грущинської І. Наприклад,

«*Піклуйся про птахів узимку. Зроби годівничку й підгодовуй їх упродовж зими. Досліди, яка їжа їм подобається найбільше*» [4].

Таким чином, узагальнюючи інформацію щодо типових освітніх програм початкової школи і підручників, можна зробити висновок, що для екологічного виховання молодших школярів у Новій українській школі активно впроваджується компетентнісний і діяльнісний підходи.

Список використаних джерел

1. Гашенко І.О., Савіч І.О. Формування екологічної культури учнів в інтегральному освітньому просторі. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.* 2012. №2 (8). – URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Gashenko.pdf (дата звернення: 28.07.2019).

2.Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти:1-2 класи.- Київ.ТД «Освіта-Центр+», 2018.-240с.

3.Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти цикл (3-4класи) під керівництвом Шиян Р.Б. – URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli

4. Грущинська І. В., Хитра З. М., Дробязко І. І.«Я досліджую світ» підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) (Частина 1) – URL: https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/1400

Коробова Ольга,
заступниця директора БСШ № 16,
учитель-методист з англійської мови,
Бердянська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 16 з поглибленим вивченням іноземних мов

ВПРАВА «ЖИВЕ РЕЧЕННЯ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У системі мовної освіти початковому періоду навчання відводиться важливе місце. У своїх дослідженнях учені А. Бєлкін, Ж. Піаже, Д. Ельконін та ін. підкреслюють, що саме в молодшому шкільному віці дитина найбільш продуктивно опановує систему дій, необхідних для успішного навчання на наступних етапах. Проте результати спостережень за учнями на уроках, анкетування вчителів іноземних мов, які працюють у 1–4 класах, і батьків свідчать про те, що при вивченні саме граматичного матеріалу зазначений вище контингент здобувачів освіти відчуває численні труднощі [1; 3; 4].

Молодший шкільний вік надає переваги в оволодінні іноземною мовою. Численні дослідження й експерименти підтвердили дані про сенситивні періоди щодо засвоєння цього навчального предмета. Вік дитини від народження до 8–9 років є найбільш сприятливим для мовленнєвого розвитку, мови у цей період засвоюються набагато легше, ніж у наступні роки. В учнів у цьому віці добре розвинена довгострокова пам’ять. Шляхи отримання і засвоєння інформації в дітей є різними: візуальні, аудіальні, кінестетичні [3; 4].

Проаналізуємо особливості навчання граматики на початковому етапі. Граматика поряд зі словниковим і звуковим складом являє собою матеріальну основу мовлення. За допомогою набору лексичних одиниць

можна точно передати думку, оскільки вони лише називають предмети або явища, відносини ж між названими вище одиницями відображаються у граматичних значеннях [1; 3; 4]. Знання граматики включає в себе знання про форми, значення, вживання, мовні функції того чи іншого граматичного явища.

У навчанні граматики традиційно визначилися два підходи – імпліцитний та експліцитний. У першому випадку акцент робиться на навчання цього розділу без пояснення правил, а в другому, відповідно, навпаки. У рамках кожного із зазначених підходів сформувалися методи, які рідко використовуються у чистому вигляді.

У практиці навчання іноземної мови вчитель може варіювати використання тих чи інших методів. Вибір методу залежить від багатьох причин, у тому числі від віку, рівня мовно-мовленнєвої компетентності учнів, цілей курсу, а також особливостей власне граматичного матеріалу. Сьогодні найбільш поширеним у практиці шкільного навчання є диференційний підхід [4; 5; 6].

У початковій школі важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови взагалі й граматичних явищ зокрема, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Названа освітня ланка має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземної мови в усьому курсі закладу загальної середньої освіти, сформувати базові вміння і навички, потрібні для подальшого розвитку комунікативної компетентності в основній і в старшій школі. Вона має сприяти виникненню комунікативні потреби у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, а й для вирішення певних проблем власної життєдіяльності [1; 2].

На нашу думку, для опанування іноземної мови є необхідними саме інтерактивні завдання та вправи на формування граматичної компетенції. Отже, пропонуємо алгоритм роботи над інтерактивною вправою «Живе речення».

Так, перш, ніж починати роботу із граматичним матеріалом, доцільно опрацювати зі здобувачами освіти лексичний матеріал з певної теми, як-от: «Мій день», «Шкільна приладдя», «Тварини» тощо. Перед початком уведення та опрацювання граматичних структур необхідно провести фонетичну зарядку відповідно до звукового ряду структур, що вводяться. Наприклад.: перед введенням структури ***It is a … It is not a … Is it a…?*** – опрацювати звуки [t], [n], [i].

Якщо учитель із дітьми опрацьовує структури ***This is a … That is a … This isn't a … That isn't a … Is this a …? Is that a …?***, необхідно до вищезазначених звуків додати звук [ð], який завжди викликає труднощі при вимовлянні, оскільки не є типовим для рідної мови. Опрацювання вищезазначених звуків можна проводити із застосуванням скоромовок, римовок, пісень. Наприклад,

[t], [ð] *Together, together, together every day.*
Together, together we learn and play.
This is my mother, this is my father,
This is my sister; this is my brother.
Mother, father, sister, brother
Hand in hand with one another

Безпосередня робота над вправою розпочинається з об'єднання учнів у групи (2–3 групи залежно від кількості дітей). Усі групи отримують завдання утворити «живе речення» із певною граматичною структурою, де кожний школяр буде представляти одне слово.

Так, наприклад, на перших етапах опрацювання матеріалу, можна запропонувати скласти просте речення, а далі – поширювати його за

допомогою другорядних членів речення, іменників або прикметників, що сприятиме відпрацюванню вивченого лексичного матеріалу, закріпленню його в мовленні учнів, і розвиватиме комунікативну компетенцію.

Кожна група презентує власне речення, а саме: кожен учень називає своє слово. Далі вчитель пропонує зробити певні трансформації в реченні, що призводять до зміни розповідного речення на негативне або питальне, за рахунок чого і відбувається опрацювання тієї чи іншої структури. Наприклад, школярі утворюють речення:

This is a book. (4 учні)

а потім трансформують його в питальне речення

Is this a book?

При цьому школяр, що презентує слово «***this***» міняється місцем з іншим учасником, що презентує слово «***is***». Далі діти повертаються на перші позиції і готуються створити негативне речення, шляхом додавання частки ***«not»***, яку презентує п'ятий член команди.

This is not a book.

Слід зазначити, що здобувач освіти має самостійно обрати «місце», де йому стати (після дієслова **to be**).

Учні другої групи уважно слідкують за виконанням завдання учасниками першої групи, за необхідності вносять корективи, а потім пропонують презентацію власного речення. Слід додати, що при виконанні завдання діти можуть мінятися місцями і створювати безліч варіантів власного речення (залежно від кількості учнів у групі).

Вищезазначену вправу можна ускладнювати за рахунок поширення членів речення, використання скорочень тощо. Отже, вправа «Живі речення» сприяє засвоєнню граматичного матеріалу, закріпленню лексичного матеріалу та розвитку комунікативної компетентності школярів, а також підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Котенко, А. В. Соломаха [та ін.]. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2015. 356 с.
4. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: метод. посібник для вчителів іноземної мови. Київ: Ґенеза, 2007. 136 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. Москва: АСТ: Астрель, 2009. 238 с.
6. Черноус Н. Використання гри при навчанні граматики на початковому етапі. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2011. №6. С.69–72.

Лебідь Ольга,
докторка педагогічних наук,
доцентка,
ВНЗ “Університет імені Альфреда Нобеля”

УПРАВЛІННЯ НОВОЮ УКРАЇНСЬКОЮ ШКОЛОЮ: ФАНДРАЙЗИНГОВИЙ ПІДХІД

Упровадження реформ у Новій українській школі йде повним ходом по всій країні, вони охоплюють сферу від запам’ятовування учнями фактів та визначень понять до формування компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; від використання вчителями переважно застарілих дидактичних засобів до отримання

свободи творчості та дій щодо вибору навчальних матеріалів, імпровізації, експериментування; від централізації до децентралізації та ефективного управління, що надасть школі реальну автономію тощо [3, с. 134]. Проте означені процеси потребують від керівництва закладу загальної середньої освіти багато зусиль і залучення додаткових фінансових, інтелектуальних, кадрових, матеріально-технічних та інших ресурсів із зовнішніх джерел для вирішення соціально-значущих завдань. У зв'язку з цим велику популярність набирає нове явище в системі освіти України – фандрайзинг, який є одним із шляхів "виживання" і підвищення конкурентоспроможності Нової української школи.

Дослідження проблеми фандрайзингового підходу до управління новою українською школою тісно пов'язане з відповідями на питання про сутність і природу фандрайзингу. Тому необхідно детально розглянути зміст поняття "фандрайзинг".

Питанням розвитку фандрайзингу присвячено роботи таких науковців як А. Арменакян, Ф. Бруар, А. Власова, Ю. Зарубіна, В. Кліменко, В. Козак, Л. Нейлсон, О. Овсянюк-Бердадіна, В. Огородник, М. Суріна, Н. Соломянюк, О. Чернявська, С. Яковець та інші. Дослідженню проблематики фандрайзингу в сфері освіти приділяють свою увагу такі провідні дослідники, як: Т. Артємьєва, В. Пірус, С. Семенюк, Н. Сіволобова, А. Соколова, Г. Тульчинський, С. Фурдуй, Д. Шевченко та інші. Проте всі вони здебільшого звертають увагу на впровадження фандрайзингового підходу в системі освіти на державному рівні та в закладах вищої освіти. Проблеми розвитку фандрайзингу та його впровадження в Новій українській школі переважно залишаються поза увагою дослідників і є актуальними, особливо в умовах реформування управління і функціонування системи загальної середньої освіти в Україні. Це

вимагає додаткових досліджень умов і перспектив впровадження фандрайзингового підходу до управління новою українською школою.

Під фандрайзингом науковці розуміють процес залучення коштів, які використовуються для реалізації соціально значущих проєктів і організаційної підтримки некомерційних організацій [4, с. 193]; комплексна система заходів, що забезпечує пошук фінансових та матеріальних засобів, необхідних для реалізації некомерційних проєктів [9, с. 2]; професійна діяльність щодо мобілізації фінансових та інших ресурсів для реалізації соціально значущих і науково-дослідних неприбуткових проєктів [8, с. 12]; діяльність, яка спрямована на пошук коштів для реалізації проєкту, який може бути реалізований в різних сферах [1, с. 76]; добровільна мобілізація внутрішніх та залучення зовнішніх ресурсів для безкорисного здійснення суспільно важливої діяльності [2]. Отже, фандрайзинг у науковій літературі розглядається як цілеспрямований систематичний пошук додаткових коштів, спеціально організований процес збирання пожертвувань для здійснення соціально значущих проєктів.

Щодо освітнього фандрайзингу, то А. Мартинова і С. Галицький зазначають, що “фандрайзинг в освітній сфері використовується як управлінський інструмент пошуку, збору, акумуляції та перерозподілу зовнішніх джерел фінансування для некомерційного сектора, тим самим змінюючи характер і якісні параметри освітніх послуг” [4, с. 194].

На думку Н. Соломянюк, фандрайзинг в освіті спрямований на початкову, середню і вищу школи. Науковець наголошує на тому, що ця сфера для спонсорів має свої привабливі риси, коли створюється імідж турботи про підростаюче покоління, встановлюються зв’язки з молодими перспективними фахівцями [7, с. 197].

При визначенні фандрайзингу в освіті ми виділяємо декілька характерних ознак: спрямований на вирішення соціально-значимих

проблем в освіті; дозволяє закладам освіти покривати операційні витрати, реалізовувати інноваційні соціальні проєкти та програми, впроваджувати нові технології організації освітнього процесу; об'єднує розрізнені ресурси і надає їх для підтримки вже розробленого проєкту; сприяє задоволенню, розширенню, прогнозуванню попиту різних соціальних груп на освітні послуги.

Ураховуючи перераховані ознаки, необхідно зазначити, що фандрайзинг стає дедалі більш значущим у діяльності закладів загальної середньої освіти, чимало з яких починають активно займатися залученням додаткових коштів з різноманітних джерел. Необхідність фандрайзингового підходу в управлінні закладом загальної середньої освіти зумовлюється "кризовою ситуацією в економіці країни, що зменшує можливість держави вирішувати проблеми навчальних закладів" [6, с. 88].

Метою діяльності Нової української школи є "різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності" [5, с. 5]. З огляду на це фандрайзинговий підхід до управління Новою українською школою повинен забезпечувати виконання означеної мети, тому основними завданнями фандрайзингу є реалізація освітніх програм закладів загальної середньої освіти; забезпечення необхідним обладнанням і ресурсами; експериментування, апробація і застосування інновацій в освітньому процесі; покращення благополуччя освітньої установи та забезпечення її конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу зробити висновки щодо зростання кількості проблем в процесі управління новою українською школою. Ця обставина об'єктивно ставить перед керівниками закладів загальної середньої освіти завдання здійснення комплексу управлінських заходів з планування, організації, проведення та контролю процесу залучення додаткових коштів.

Список використаних джерел

1. Дєліні М.М. Фандрайзинг та донорство як інструменти реалізації соціально-економічної відповідальності підприємництва. *Причорноморські економічні студії,* 2017. Вип. 23. С. 75–78.

2. Комаровський О. В. Фандрайзинг у питаннях, відповідях та цитатах : навч. посіб. Луганськ, 2007. 54 с.

3. Лебідь О.В. Ролі керівника як ключова ланка у формуванні ефективного функціонування нової української школи. *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи* : матер. VII Всеукр. наук.-практич. конф. студ., аспір. і науковців (21 березня 2019 р., м. Дніпро). Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 134–136.

4. Мартынова А.А. Применение системного подхода в формировании фандрайзинга в университетах / А.А. Мартынова, С.В. Галицкий // Аллея науки, 2017. – № 16. – том 4. – С. 193–195.

5. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої освіти [Електроний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

6. Пірус В.О. Проблеми фандрайзингу у вищій освіті. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну*. Серія :Економічні науки, 2015. № 4. С. 88–94.

7. Соломянюк Н.М. Фандрайзинг як технологія реалізації соціального плану маркетингу. *Економічний форум,* 2014. № 3. С. 195–202.

8. Чернявська О.В., Соколова А.М. Фандрайзинг : навч. посіб. 2-е вид., з доопрац. та допов. Київ : Алерта, 2015. 272 с.

9. Шнирков О. І., Мінгазутдінов І. О. Фандрайзинг: основні особливості та форми : метод. посіб. Київ : Ін-т міжнар. відн. КНУ імені Т. Шевченка, 2000. 50 с.

Полонська Тамара,
кандидатка педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України

ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Модернізація національної освіти зумовлена соціально-економічними, політичними, екологічними та технологічними змінами, що здійснюються як в Україні, так і в усьому світі. Реформування вітчизняної середньої освіти, яке розпочалася з початкової школи у 2018 році, є невід'ємним складником кардинального оновлення всієї освітньої системи. Нова українська школа (НУШ) потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Українська школа буде успішною, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – *успішний вчитель і фахівець* – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти *людина-лідер*, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає [2, с. 20]. До цього варто додати, що такий учитель має підготувати конкурентоспроможне молоде покоління, здатне до навчання впродовж життя, до самовдосконалення, саморозвитку;

покоління, яке володіє критичним, самостійним і творчим мисленням; уміє ставити цілі та досягати їх, конструктивно спілкуватися та працювати в команді. Випускник НУШ – це *особистість, патріот, інноватор.*

Україна має досить потужний науковий потенціал та оригінальні традиції підготовки вчительських кадрів. Теоретичні й методичні основи підготовки вчителя початкової школи вивчали такі вітчизняні вчені, як Н. Бібік, В. Бондар, Н. Кічук, О. Матвієнко, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич, Л. Хоружа та інші. Серед дослідників підготовки вчителя іноземних мов у закладах загальної середньої освіти можна назвати В. Баркасі, О. Бігич, Н. Бориско, В. Буренко, О. Вишневського, О. Волошину, В. Калініна, Р. Мартинову, С. Ніколаєву, Т. Полонську, В. Редька тощо. Проте на сьогодні майже немає праць, присвячених підготовці майбутніх учителів іноземних мов до роботи з учнями молодшого шкільного віку відповідно до вимог НУШ.

Нова українська школа – це реформа нових можливостей для учнів, учителів і батьків. Закон «Про освіту» забезпечив реалізацію її основ, однак деталізувати механізми має закон «Про повну загальну середню освіту», проєкт якого прийнято за основу Верховною Радою України в травні ц.р.

Чинний Державний стандарт початкової освіти визначив метою початкової освіти «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [1].

Поставлені перед сучасною школою завдання зумовлюють необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців, які працюватимуть в оновленій початковій школі, зокрема й учителів іноземних мов. У зв’язку з цим доречно говорити про нову роль учителя

– не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії учня. Сучасний учитель має бути здатним до інноваційної діяльності, творчого та самостійного мислення, готовим до впровадження нестандартних рішень, володіти низкою компетентностей.

Переорієнтація сучасної вищої педагогічної освіти на європейські стандарти передбачає насамперед підготовку компетентного фахівця, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, уміє визначати педагогічні цілі й успішно досягати їх, є суб'єктом особистісного та професійного зростання. Поглиблення й посилення загальногуманітарної і філологічної підготовки учнів передбачає відповідно нову якість лінгвістичної і філологічної підготовки самого вчителя. Сучасне суспільство вимагає професійно компетентних фахівців, здатних постійно оновлювати свої знання, удосконалювати вміння й навички, ключові компетентності, у тому числі й професійно-лінгвістичну, яка тісно пов'язана з умінням розв'язувати проблемні завдання, що виникають в освітньому процесі. Сьогодні основними цілями, що стоять перед вчителем іноземної мови, є розвиток певних якостей особистості, формування ключових і предметних компетентностей, які повинні створити основу для ефективної і комфортної життєдіяльності нового покоління в суспільстві.

Із розвитком сучасних міжнародних інтеграційних процесів стає ще актуальнішим компетентнісний підхід в іншомовній освіті, основною спрямованістю якого є не засвоєння учнями знань, а оволодіння навичками й уміннями, що дозволить їм самостійно визначати цілі, приймати рішення та діяти в типових і нестандартних ситуаціях. Нині підготовка в закладах вищої освіти повинна враховувати основні освітні тенденції, а отже, передбачати підготовку студентів на основі особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, спрямованих на

формування й *розвиток в учнів ключових компетентностей,* основою формування яких є досвід учнів, їхні потреби, які мотивують до навчання, знання у уміння, які формуються в різному освітньому середовищі (школі, родині), різноманітних соціальних ситуаціях, і зумовлюють формування ставлення до них.

В умовах розбудови сучасної початкової школи успішний вчитель повинен також досконало володіти чинними нормативними документами, що регламентують організацію освітнього процесу (закони України, постанови Кабінету Міністрів України, накази і листи МОН України тощо). Що стосується початкової школи, то такими передусім є: Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, або Концепція НУШ (2016 р.), Державний стандарт початкової освіти (2018), типові освітні програми для початкової школи (2018 р.) [2; 1; 3; 5].

Так, у Концепції НУШ зафіксовано, що розбудова нової української школи є довготерміновою реформою, яка складається з трьох фаз, починаючи з 2016 року і закінчуючи 2029. Фактично початок роботи початкової школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі розпочався з 2018 року. У подальшому (2019–2029 рр.) робота спрямовується на розроблення і затвердження стандартів базової і профільної середньої освіти на компетентнісній основі; початок роботи базової і профільної школи за новими освітніми стандартами; перший 12-ий клас НУШ – не пізніше 2029 року.

Концепція Нової української школи виокремлює дев’ять компонентів *формули НУШ*, зі змістом яких також має бути ознайомлений сучасний учитель: 1) ключові компетентності для життя; 2) педагогіка партнерства; 3) умотивований учитель; 4) орієнтація на учня; 5) виховання на цінностях; 6) нова структура школи; 7)

автономія школи і якість освіти; 8) справедливе фінансування і рівний доступ; 9) сучасне освітнє середовище [2, с. 8–9]

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти метою навчання іноземної мови є «формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти» [1].

Сучасні освітні програми з іншомовної освіти, розроблені під керівництвом О. Савченко і Р. Шияна, створено на основі Закону України «Про освіту» і Державного стандарту початкової освіти. Провідним засобом реалізації головної мети навчання іноземної мови в початковій школі визначено компетентнісний підхід до організації навчання, який сприяє формуванню і розвитку в учнів ключових компетентностей, що забезпечують успішну адаптацію особистості в суспільстві [3; 5].

У зазначених програмах виокремлено *десять ключових компетентностей* з урахуванням Рекомендацій Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя [6], зокрема: *Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Спілкування іноземними мовами. Математична компетентність. Основні компетентності у природничих науках і технологіях. Інформаційно-цифрова компетентність. Уміння вчитися упродовж життя. Ініціативність і підприємливість. Соціальна та громадянська компетентності. Обізнаність та самовираження у сфері культури. Екологічна грамотність і здорове життя*. У процесі вивчення іноземної мови кожна з цих ключових компетентність характеризується певним набором соціально значущих комунікативних умінь і здібностей у різних видах іншомовної діяльності.

Отже, реалізація завдань НУШ потребує не лише нового змісту, форм і методів навчання, а й компетентного сучасного педагога. Профілі базових компетентностей учителя нової початкової школи розкрито в Типовій освітній програмі організації і проведенні підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти [4]. Це, зокрема, *професійно-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна, психолого-фасилітативна, підприємницька та інформаційно-цифрова компетентності*.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/87-2018-%D0%BF

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України. Київ, 2016. 40 с.

3. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова ; під кер. О. Я. Савченко : наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli

4. Типова освітня програма організації і проведенні підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : наказ МОН України від 15.01.2018 № 36. URL: https://mon.gov.ua/ua/ npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti

5. Типова освітня програма початкової освіти : Мовно-літературна освітня галузь. Іншомовна освіта ; під кер. Р. М. Шияна: наказ МОН від

21.03.2018 № 268. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli

6. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. URL: http://eur-lex. europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962

Попова Лариса,
кандидатка філологічних наук,
доцентка,
Бердянський державний
педагогічний університет
Попова Ольга,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ЗАСТОСУВАННЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Як переконливо доводить упродовж кількох десятиліть практика, перший рівень повної загальної освіти є фундаментом для подальшого засвоєння знань. У зв'язку з цим початкова школа спрямована на надання можливості кожному здобути належний рівень компетентностей, що сприяють особистісному розвитку школярів, успішній соціалізації, формуванню вміння вчитися [3].

До сучасного уроку в початковій школі ставиться багато вимог, головною з яких є те, що здобувачі освіти мають брати участь в активній пізнавальній діяльності. Психологи й педагоги (А. Андруховець, А. Арсірій, Л. Артемова, В. Бадер, Н. Бібік, О. Біляєв, П. Блонський, М. Вашуленко, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Л. Пономаренко, О. Савченко В. Сухомлинський та ін.) постійно

доводили, що молодші школярі розвиваються під час ігор, причому різних їх видів.

Останнім часом популярним стало застосування різних квестів, зважаючи на універсальність цієї технології. Зазвичай діти активно працюють з комп'ютером, тому це може бути веб-формат або реал-квести («жива» форма). Їх можна застосовувати на уроках та в позаурочній діяльності. Вивчення педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що на основі квесту вчителі моделюють урок, його частину або навіть систему.

Квест (від англ. quest – пошук і adventure – пригода) – це командна пригодницька гра, у якій учасники мають виконати завдання відповідно до сюжету [1], причому лише за умови їх правильності визначають подальший напрямок або стають ключем, підказкою, якими можна скористатися на шляху до фіналу. Під час квесту дітям пропонують, наприклад, подолати перешкоди, допомогти персонажам дістатися до певного місця, що по суті впевнено веде до поставленої мети. Крім того, слід відзначити, що це дидактична гра з усіма її ознаками: навчальні завдання, обмеженість у часі, правила, спрямованість на результат та конкретні ролі всіх учасників [4].

Квести в навчанні та вихованні школярів почали застосовуватися Берні Доджом та Томом Марчем з університету Сан-Дієго (1995) як складник пошукової системи, у якій передбачалося поетапне виконання завдання. Вітчизняні дослідження цієї технології успішно здійснювалися Т. Бондаренко, К. Журбою, О. Ільченко, С. Мірошник, О. Мішагіною, І. Сокол, І. Шкільною та ін. Так, І. Сокол зроблена спроба класифікувати квести за такими критеріями: формою та режимом проведення; терміном реалізації та предметним змістом; структурою сюжетів; інформаційним освітнім середовищем; технічною платформою; діяльністю учнів, характером контактів; типом завдань [5, с. 371-373].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем застосування сучасних освітніх технологій дозволив визначити основні цілі квестів:

- учити здобувачів освіти критично мислити, розвивати їх пізнавальну активність, уміння узгоджувати свої дії з іншими учасниками гри;

- сприяти прояву дослідницької активності дітей у процесі вирішення завдань різних видів і пошуку результату оригінальними діями;

- самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію;

- виховувати впевненість, культуру спілкування, доброзичливість, емоційність [4].

Під час проектування квесту вчителеві треба врахувати й те, що залежно від сюжету вони можуть бути:

- *лінійними,* коли гравці, виконавши одне завдання, отримують наступне, і так продовжується до кінця маршруту;

- *штурмовими,* де всі учасники мають основне завдання та перелік місць з підказками, але при цьому самостійно обирають шляхи досягнення мети;

- *кільцевими,* які нагадують «лінійний» квест, але команди стартують з різних точок, які будуть для них фінішними [2].

На нашу думку, під час проведення квесту на уроках у початковій школі краще працювати невеликими групами по 4-6 осіб, що можна пояснити їх віковими особливостями. У таких групах діти почуваються більш упевненими і розвивають такі особистісні якості, як здатність до співробітництва, почуття лідерства та відповідальність за результативність дій групи.

Квест дозволяє застосовувати різні стратегії розвитку молодших школярів за допомогою впливу на такі види розумової діяльності:

–*спогади* – відновлення в пам’яті фактів, понять;

–*відтворення* – дія за поданим алгоритмом;

–*обґрунтування* – зв'язок окремого випадку з загальним принципом або поняттям;

–*реорганізація* – перенесення знань у нові ситуації, застосування оригінального рішення проблем;

–*співвіднесення* – зв'язок нових знань з отриманими раніше;

–*рефлексія.*

Учителю початкової школи слід пам’ятати, що урок-квест має чіткі правила побудови.

1. *Оголошення теми, мети*. Як варіант, можна запропонувати молодшим школярам сформулювати мету за допомогою певних підказок (предметів, запитань тощо).

2. *Мотивація.*

3. *Планування.* Залежно від теми та мети уроку учні самостійно визначають хід дій для досягнення необхідного результату.

4. *Практична діяльність молодших школярів*. Гравці виконують низку завдань, підготовлених учителем раніше.

5. *Здійснення контролю*. За правилами квесту при неправильному виконанні учнями одного завдання перехід до наступного блокується, що спонукає відшукати помилку і спробувати самостійно її виправити.

6. *Здійснення корекції*. При потребі молодші школярі повертаються до попереднього завдання, вносять корекцію та продовжують рух до мети.

7. *Оцінювання дій учасників*. Учні коментують результати гри, причому оцінюють не тільки дії всієї команди, але й окремих її учасників.

8. *Підсумок уроку-квесту*.

Ми вважаємо, що в Новій українській школі можна досить ефективно застосовувати квест-технологію на уроках літературного читання.

Наприклад, тема квесту «У світі казок». Поділити молодших школярів на групи пропонуємо за допомогою пазлів. Групи разом з учителем вирушають в мандрівку, де зустрічаються з казковими героями. Особливістю квесту є наявність заплутаного сюжету, загадка, пошук «скарбів», рятування персонажа або якась інша фантастична діяльність.

У нашому випадку квест починається з пригоди: чарівники запросили на зустріч героїв різних казок, але почався сильний буревій. Завдання учнів полягало в тому, щоб допомогти героям повернутися.

Групам видаються маршрутні листи, у яких чітко визначені завдання, причому вони можуть бути різноплановими: аудіо та відеозаписи, декламація, пазли, друдли та ін. Виконання певного завдання – конкретна підказка для героя та можливість отримати бали. Групи починали виконувати завдання, кожне з яких було логічним продовженням попереднього. Наприклад, у кросворді зашифрована назва книги, що лежить на полиці в класі, а в ній зображений ребус, який допоможе знайти лист, написаний спантеличеними героями. Цікавим завданням для молодших школярів, на нашу думку, є порівняння анотацій казок та обкладинок книжок.

Таким чином, застосування вчителем квест-технології буде сприяти урізноманітненню форми освітнього процесу молодших школярів, розвитку їх пізнавальної активності, а значить допоможе відійти від звичних стереотипів організації й проведення уроку, сприятиме розкриттю інтелектуального й творчого потенціалу, мотивації до навчання.

Список використаних джерел

1. Журба К., Шкільна І. Квест як засіб формування національно-культурної ідентичності підлітків. *Рідна школа*. 2017. № 11. С. 44-51.

2. Ільченко О. В. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/32834/

3. Концепція Нової української школи. URL: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

4. Мішагіна О. Д. Використання квесту як засобу активізації навчальної діяльності учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34730/

5. Сокол І. М. Класифікація квестів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2014. Випуск 36 (89). С. 369–374.

Редько Валерій,
доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання
іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи доцільно розглядати з кількох позицій: а) цілей шкільної іншомовної освіти, б) особливостей добору та організації змісту навчання, в) особливостей вибору та використання методів, форм

і засобів навчання, г) особливостей організації навчального процесу, д) особливостей об'єктів форм і видів контролю навчальних досягнень учнів. Розглянемо детальніше ці характеристики. Переконливим показником компетентнісно орієнтованого навчання є здатність учнів цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю у межах окреслених шкільною програмою орієнтирів під час та використання мовних засобів та інформаційного матеріалу для продукування усних і письмових текстів, а також для ідентифікації чужих висловлень під час їх сприймання [1]. На сьогодні це одне із пріоритетних завдань сучасної шкільної іншомовної освіти, яка покликана озброїти учнів уміннями усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі щодо оволодіння різними аспектами мови, прогнозувати якість очікуваного мовленнєвого продукту, доцільно добирати навчальні матеріали, необхідні для реалізації власних комунікативних намірів, визначати раціональні способи і форми оволодіння навчальним змістом згідно зі своїми потенційними можливостями та потребами. Йдеться про здатність освітнього іншомовного комунікативного середовища забезпечувати розвиток в учнів молодшого шкільного віку рефлексивних здібностей, зокрема оцінювати власні якості як міжкультурної комунікативної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, але й навчальних стратегій, що дають змогу успішно (ефективно і раціонально) його набувати, коригувати і застосовувати відповідно до потреб своєї життєдіяльності. Ці здібності різнобічно корелюються з креативністю як особливою особистісною характеристикою сучасного учня початкової школи [2].

Компетентнісний підхід до навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед безпосередньо у процесі комунікативної діяльності, коли школярі не тільки здобувають певні прагматично спрямовані знання, але й активно виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що кожен учень особисто братиме участь у цьому процесі, чітко усвідомить функціональне призначення комунікативно спрямованих дій у комплексі з іншими навчальними діями, він зможе набути досвіду іншомовної комунікації в усній та письмовій формах [3].

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів 1–4 класів як початкового етапу в усій структурі вітчизняної шкільної освіти характеризується дидактичними і методичними особливостями організації навчального процесу. Насамперед вони зумовлюються віковими особливостями учнів молодшого шкільного віку, які потребують використання спеціальних форм, методів і способів презентації, активізації навчального матеріалу та засобів контролю рівня його засвоєння. Успішне розв’язання зазначених проблем різнобічно залежить від доцільно визначених, дидактично й методично обґрунтованих теоретико-методологічних засад як наукового підґрунтя для впровадження компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах шкільної початкової освіти. Науковими засадами для виконання окреслених завдань можуть слугувати комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи, які своєю сутністю сприяють становленню компетентної особистості, здатної завдяки володінню іноземними мовами активніше соціалізуватися в сучасному глобалізованому світовому просторі.

Дидактичне поняття «початкова освіта» в Україні визначається 1–4 класами як першим етапом, на якому здійснюється навчання іноземних мов. За результатами психологічних досліджень – це саме той

етап активного психофізіологічного розвитку дітей, який знаменує важливі вікові психічні зміни в їхньому житті. Кожен рік перебування їх у школі характеризується значними якісними трансформаціями в різних сферах розумової діяльності. Вони по-різному інтерпретуються в пам'яті, поведінці, мисленні, мовленні, мотивах, діях, інтересах, ставленнях, оцінках тощо. У зв'язку з цим під час визначення дидактичних і методичних засад компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов не варто узагальнювати наукові положення, що можуть бути характерними для навчальної діяльності всіх учнів молодшого шкільного віку, а дотримуватися принципу їх диференціації відповідно до психофізіологічних особливостей дітей кожного класу. Такий підхід зумовлюється активними змінами в їхньому психічному розвитку, і те, що властиве першокласникам, не завжди може бути адаптивним для учнів старшого віку і об'єктивно даватиме інший результат.

До основних напрямів трансформації змісту навчання іноземних мов учнів 1–4 класів відповідно до компетентнісної парадигми належать такі [4]:

а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його доцільності, доступності, відповідності комунікативним потребам учнів цієї вікової категорії, достатності для забезпечення їхніх іншомовних комунікативних намірів, у зв'язку з чим тематичний інформаційний та мовний матеріал, визначений для використання у навчальному процесі, має різнобічно узгоджуватися з життєвими комунікативними потребами та інтересами учнів молодшого шкільного віку;

б) визначення значущих для учнів, відповідно до їхніх потенційних можливостей, зв'язків вивченого матеріалу із життєвою практикою, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання в реальних умовах спілкування;

в) забезпечення ефективної активізації мовного та інформаційного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних засобів;

г) сприяння усвідомленому і вмотивованому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах окресленого чинною навчальною програмою і змістом підручника кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовних і мовленнєвих засобів, набуття досвіду самостійно виконувати мовні операції та мовленнєві дії тощо.

Список використаних джерел

1. Редько В. Г. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи: лінгводидактичний аспект. *Проблеми сучасного підручника.* Київ, 2017. Вип. 18. С. 178–191.

2. Редько В. Г. Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік.* Київ, 2018. С. 129–131.

3. Редько В. Г. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2018. Вип. 20. С. 360–372.

4. Редько В. Г., Полонська Т. К. Готовність учнів початкової школи до компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов: авторська інтерпретація результатів анкетування вчителів. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2017. Вип. 19. С. 284–299.

Скриннік Наталія,
кандидатка філологічних наук,
доцентка,
Харківський державний університет
харчування та торгівлі

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Загальна стратегія навчання іноземних мов у початковій школі визначається потребами сучасного суспільства в міжкультурному спілкуванні, що зумовлює використання комунікативного підходу та набуття учнями початкових класів низки певних компетентностей в процесі навчання англійської мови, а саме: розуміти і породжувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовних завдань і комунікативних намірів, здійснювати свою комунікативну поведінку відповідно до правил спілкування і національно - культурних особливостей країни досліджуваної мови.

Комунікативний підхід навчання іноземних мов базується на тому, що процес навчання є моделлю комунікації. Розробкою комунікативного підходу займалися багато методистів. Серед них слід назвати Р. Ленгса (США), який є автором ідеї цього підходу, У. Літлвуда (Велика Британія), Г. Е. Піфо (Німеччина), О. Леонтьєва, О. Карп'юк, Н. Скляренко (Україна) та інших, які зробили значний внесок у теорію та практику цього методу, розробили та визначили його основні принципи, методи та форми роботи [4, с. 39].

Формування комунікативної компетентності є одним з основних факторів розвитку особистості, що потребує оновлення й переосмислення стратегії та методології викладання іноземних мов з урахуванням засад поєднання категорій компетентнісного підходу [1, с. 17].

Компетентнісний підхід до вивчення іноземних мов має на меті таку організацію навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, що забезпечує засвоєння ними змісту навчання під час розв'язання певних проблемних завдань [2, с. 13]. Невід'ємним складником структури змісту мовної освіти, у тому числі й іншомовної, є комунікативна компетентність, яка передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) і вміннями застосовувати відповідні знання в подальшому житті.

Комунікативна компетенція складається з кількох видів:

- мовної (лінгвістичної) компетенції, яка забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою використання його в усному й писемному мовленні;

- мовленнєвої компетенції, яка пов'язана з формуванням в учнів умінь і навичок спілкуватися в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні (монолог, діалог), читанні, письмі;

- соціокультурної компетенції, яка передбачає засвоєння учнями знань соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, культурних цінностей та морально-етичних норм свого та інших народів, а також формування умінь їх використовувати у практичній діяльності;

- соціолінгвістичної компетенції, яка забезпечує формування умінь користуватися в процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається;

- загальнонавчальних компетенцій, що сприяють оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем.

Реалізація комунікативного підходу в освітньому процесі з іноземної мови означає, що формування комунікативної компетенції

учнів відбувається шляхом здійснення учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма реалізується за умови впровадження цих видів мовленнєвої діяльності в процес навчання, що є подібним до ситуації реального спілкування.

Ураховуючи загальнопедагогічну специфіку освітнього процесу в початковій школі, а також відсутність у дітей навчальних умінь і навичок, педагогу слід робити основний акцент на мимовільному запам'ятовуванні навчального матеріалу. Крім доброзичливої сприятливої атмосфери на уроці, вчитель повинен також ураховувати вікові особливості молодших школярів. Категорія дітей молодшого шкільного віку (6-9 років) характеризується досить високим рівнем розвитку пам'яті, мислення, сприймання, уваги, становленням довільної організації діяльності; високою ефективністю імітативних здібностей. Усе вищезазначене передбачає широке використання різноманітних форм роботи, цікавих ігор, пісень, рисівок, віршів. Значну роль відіграють музичний супровід, міміка, жести, рухи, звукоімітація.

У загальній структурі мислення молодших школярів головну роль відіграють конкретно-образні компоненти. Інтелектуальний розвиток учнів під час навчання іноземної мови досягається поєднанням комунікативно-практичної спрямованості з когнітивною. На початковому етапі можна запропонувати учням нескладні творчі завдання і вправи, спрямовані на розвиток креативного мислення, у них формуються вміння переносити засвоєний навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям.

З метою формування комунікативної компетентності застосовують нестандартні форми проведення уроків: уроки-аукціони, уроки-ділові ігри, уроки-змагання, уроки-КВК, уроки-заліки, театралізовані уроки, уроки-конкурси, уроки-фантазії, уроки-концерти,

уроки-екскурсії тощо. У школярів молодшого віку переважають ігрові інтереси, довільна поведінка, наочно образне мислення, практичне ставлення до розв'язування завдань. Зважаючи на все це, доцільно в роботі з ними на уроках іноземної мови систематично застосовувати елементи гри в поєднанні з бесідою, елементами самостійної роботи. Гра враховує інтереси того, хто говорить, й умови комунікативної ситуації, таким чином, у процесі гри відбувається відпрацьовування учнями різних мовних кліше, що, у свою чергу, веде до комунікації.

Таким чином, використання різноманітних способів та прийомів організації освітнього процесу є ефективним засобом формування комунікативних умінь і навичок, спрямованих на практичну реалізацію в умовах природної комунікації, а наявний комплекс завдань може служити практичним посібником, який можна використати для розвитку комунікативних умінь і навичок учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук : спец. : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания». Санкт-Петербург, 2003. 47 с.

2. Вольфовська Т. О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти,* 2001. № 3. С. 13–16.

3. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

4. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування навичок і вмінь. *Іноземні мови,* 1999. № 3.

Удовиченко Ганна,
ст. викладачка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ЄВРОПЕЙСЬКЕ МОВНЕ ПОРТФОЛІО В НАВЧАННІ ІНШОМОВНОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність проблеми формування англомовної комунікативної компетентності молодших школярів зумовлена тим, що притаманна нашому часу динаміка технологічного і соціального прогресу вимагає від випускників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) вмінь швидко адаптуватися до сучасних вимог суспільства, змінюватися і вдосконалюватися на основі самостійного набуття знань, знаходити шляхи розв'язання професійних і соціальних завдань у будь-яких нестандартних ситуаціях.

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].

На думку багатьох відомих вчених (О. Біди, І. Дичківської, М. Кларіна, Г. Коберника, А. Нісімчук, А. Падалка, О. Пєхоти, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Селевка, М. Вашуленка, Л. Мацько, М. Пентилюк) 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 зворотного зв'язку у формі знань про поняття, особистих суджень, колективних міркувань і висновків тощо [3].

Отже, використання інтерактивних технологій навчання під час вивчення англійської мови позитивно пливає 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.

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, у тому числі і Європейське Мовне Портфоліо (ЄМП), на нашу думку, дають можливості молодшому школяру не просто запам'ятовувати навчальний матеріал, але самостійно визначити рівень володіння англомовним матеріалом.

Мета роботи – розкрити особливості використання ЄМП у процесі формування англомовної комунікативної компетентності молодшого школяра на уроках англійської мови.

Мета впровадження ЄМП у процесі формування та розвитку англомовної комунікативної компетентності молодшого школяра, як одного із дієвих інструментів гуманістичного навчання, корелюється із основними завданнями іншомовної галузі в умовах Нової української школи. Такий підхід, на думку багатьох вчених (Г. Борецька, С. Висотченко, Т. Глазунова, Н. Горбунова, В. Свиридюк, О. Середи, О. Щебак та інші), сприятиме розвитку учнівської автономії, появі нових мотивів учіння, самоорганізації і самореалізації особистості. Введення

ЄМП в процес навчання англійської мови в початковій школі сприятиме оволодінню учнем прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, ефективному і раціональному розв'язанню поставлених навчальних завдань.

Мовне Портфоліо («Language Portfolio»), розроблене Лінгвістичним Комітетом Ради Європи з метою стандартизації вимог до вивчення, викладання й оцінювання досягнень у галузі вивчення ІМ громадянами європейських країн, було презентовано в Україні у 2003 році після абробації у 15-ти країнах Європейського Союзу.

Портфоліо (від англ. portfolio - портфель, папка) – це папка документів з навчального предмета як компонента навчальної діяльності учнів, який ведеться учнями за педагогічного супроводу вчителя [2].

ЄМП передбачає три основні рівні володіння англійською мовою та мовленнєвими компетенціями – A, B, C. Рівні визначаються за основними видами мовленнєвої діяльності: розуміння (усної форми мови – аудіювання та письмової – читання); говоріння (монолог як форма продуктивного говоріння або полілог як інтерактивне говоріння); письмо як окремий продуктивний вид мовленнєвої діяльності.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують три обов'язкових компоненти ЄМП: Мовний Паспорт; Мовна Біографія; Мовне Досьє.

Мовний паспорт («Language Passport») містить: фото учня; анкетні дані учня; особисту інформацію (хобі тощо); критерії оцінювання навчальних досягнень учнів; власну самооцінку володіння іноземною мовою.

Другим обов'язковим компонентом ЄМП є мовна біографія («Language Biography»), яка використовується, щоб установити проміжні цілі, перевірити власні досягнення в навчанні, зареєструвати значущі

етапи мовного й міжкультурного спілкування, що містить план роботи з предмета на тему (семестр, рік); табель оцінювання вчителем рівня володіння учнем ІМ (який заповнюється у вигляді графіка із зазначенням виду мовленнєвої діяльності, що оцінюється); табель самооцінки учнем власних досягнень, що дає змогу розвивати об'єктивну самооцінку.

Третім обов'язковим компонентом ЄМП є мовне досьє («Dossier»). У ньому учень збирає зразки своїх творчих робіт («Samples of work»).

Мовне досьє може включати творчі проекти учнів; доповіді з теми англійською мовою; кросворди з вивчених тем тощо.

Це рекомендований перелік матеріалів, які можна включити до ЄМП. Кожний учитель може вносити зміни відповідно до рівня навчальних досягнень учнів, вікових особливостей, тощо.

Таким чином, накопичуючи й аналізуючи свої практичні досягнення за технологією Портфоліо, молодший школяр застосовує набуті знання і, виходячи з життєвого досвіду, оцінює та переоцінює свою діяльність. Просунувшись повільно, але впевнено на проміжному етапі, учень виявляє нові цілі й нові перспективи.

Виходячи з цього, можна зазначити, що ЄМП є особистісно зорієнтованою інтерактивною технологією в роботі учнями, автентичним видом оцінювання, який адресується учневі, спрямований на виявлення та розвиток творчих здібностей кожної дитини. Упровадження технології ЄМП у навчання англійської мови, означає вихід на новий рівень самосвідомості учня, де він вибирає, оцінює, контролює процес навчання, роблячи його безперервним і сталим.

Список використаних джерел

1. Карп'юк О. Європейське мовне портфоліо : методичне видання. Тернопіль : Лібра Терра, 2008. 112 с .

2. Концепція Новой української школи. URL 2018**:** https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf. (дата звернення 28.08.2019).

3. Котенко О.В., Соломаха А. В. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с. URL**:** http://www.twirpx.com/. (дата звернення 28.08.2019).

Франчук Тетяна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Кам'янець-Подільський
національний університет

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР РЕГІОНУ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Важко переоцінити значущість проблем формування цілісного освітнього простору регіону, активізації співпраці його суб'єктів, оптимізації роботи науково-педагогічних об'єднань різних рівнів та спрямувань задля вирішення актуальних проблем сучасної школи, реформування якої активно розпочалося з початкової. Це особливо важливо в умовах заявленої тенденції до децентралізації, автономізації освіти, максимального врахування особливостей освітньої діяльності регіону, кожного навчального закладу.

Як доводять результати наукових досліджень, головними причинами неефективності більш як 20-річного періоду реформ були протиріччя, практично конфлікти з деструктивним ефектом: 1) між інноваційною системою освіти, що запроваджувалася, та традиційною адміністративно-директивною системою управління нею; 2) аспектністю змін, формалізмом їх упровадження через відсутність концепції та цілісної програми її поетапної реалізації, що фактично

призводило до розбалансування класичної системи; 3) брак цілеспрямованої, системної та конструктивної співпраці всіх взаємозалежних освітніх структур, як от школа, заклади педагогічної, післядипломної освіти та ін.

Отож, традиційно сформувалася ситуація, коли навчальні заклади безальтернативно мали приймати будь-які нововведення незалежно від рівня їх сприйняття та готовності до них. Результативність таких реформ неважко було спрогнозувати – неприйняття та розчарування. У концепції «Нова українська школа» (оновленої в 2017 р.) поставлено завдання «зупинити падіння якості освіти», фактично вперше на державному рівні визнавши факт неефективності реформ. Сьогодні маємо ситуацію, коли міністерство освіти докорінно міняє стиль та методику управління, відмовляючись від прямих директив і тотального нагляду за їх виконанням (принаймні, ці позиції активно декларуються), практично перекладаючи (або довіряючи) перехід на інноваційні стандарти освіти регіонам, конкретним навчальним закладам. Закономірно, що в умовах конкуренції освітніх послуг навчальні заклади стають перед нагальною необхідністю модернізації, а відтак і забезпечення конкурентоспроможності власних освітніх систем. Немає потреби доводити, наскільки від рівня освіти регіону залежить рівень його економічного, соціального розвитку.

Тому всі суб'єкти освітньої діяльності однаковою мірою зацікавлені у конструктивній співпраці, науково-професійній комунікації, об'єднанні зусиль навколо спільного пошуку практико орієнтованих моделей оптимізації освіти, максимально враховуючи особливості та запити регіону. Стандарти Нової української школи будуть реалізовані лише за умови створення самодостатнього цілісного освітнього простору регіону, в якому буде вибудовуватися рівноправна суб'єкт-суб'єктна система взаємовідносин у процесі конструктивної

співпраці щодо формування концепції розвитку освіти регіону, удосконалення її архітектури, розробки логіки поетапності інноваційного розвитку. Вироблені спільні позиції мають високий потенціал дієвості, оскільки всі навчальні заклади, взаємозалежні освітні установи будуть не об'єктами, а суб'єктами формування програми інноваційних змін, а відтак і зможуть їх адаптувати до умов діяльності конкретного закладу.

Актуальність проблеми немає необхідності доводити, оскільки досить розповсюдженим є хибне уявлення про нинішній етап реформування освіти, центруючись на початковій школі, при тому інші освітні структури почувають себе досить вільними він змін, вважаючи, що на цьому рівні вони їх не стосуються.

Зважаючи на те, що у державі розроблена загальна програма поетапного переходу на компетентнісну модель освіти всіх рівнів і закономірно починається вона з молодшої школи, необхідним є усвідомлення того, що вона має рамковий формат і передбачає високий рівень свободи у визначенні індивідуальної траєкторії руху, виборі змістово-технологічного забезпечення перехідного періоду.

На цьому етапі важливо визначити, від кого найбільшою мірою буде залежати успіх реформування початкової школи регіону загалом, конкретного освітнього закладу зокрема, хто опосередковано буде впливати на ефективність процесу, як управляти цим процесом, розробивши оптимальні моделі взаємовідносин та співпраці.

Закономірно, що головними суб'єктами модернізації освіти будуть виступати заклади вищої освіти педагогічного спрямування, зокрема факультети початкової педагогічної освіти, та школи, зокрема, І її ступінь – молодша школа. Важливо, щоб цей процес мав адекватне наукове обґрунтування, а не реалізувався шляхом «проб та помилок». Європейська практика акумулювання науки в університетах (інтеграція

освіти і науки; «навчання через дослідження») відкриває можливості формування власних наукових лабораторій, комплексних програм, головним предметом дослідження яких була би власна освітня діяльність: 1) наукове обґрунтування поетапного розвитку освітньої системи НЗ; 2) розвиток професійних компетенцій кожного викладача з відповідним діагностично-аналітичним супроводом.

Тому найвищий потенціал реформ початкової освіти ми вбачаємо в:

1) науково обґрунтованій розробці конкретної програми реформ, 2) узгодженості дій, об'єднанні зусиль закладів професійної освіти та школи як його роботодавців, 3) оптимізації адекватного управління означеними процесами.

Тут особливо важливим є комплексний аналіз наявного цінного досвіду роботи та виявлення проблем, систематизація та ранжування яких дозволить виявити реальний стартовий рівень процесу оновлення освіти закладу педагогічної освіти (моніторинг за інтегральними базовими показниками якості функціонування системи).

Це важливо для того, щоб у кожному навчальному закладі реформи не починалися «з нуля», не «ламали» напрацьовані методики, а відбувалися еволюційні зміни з максимальним збереженням наявних досягнень, актуалізацією потенціалу розвитку.

У цьому контексті важливо актуалізувати цінні напрацювання у сфері підготовки вчителів для початкової освіти, які неодмінно складатимуть основу майбутніх еволюційних перетворень. У перспективі необхідно програмувати співпрацю з освітніми закладами та науковими установами регіонального рівня, зосередившись не на загальних проблемах розвитку освіти, а тих, що найбільш запитувані практикою, продиктовані реальними проблемами розвитку освіти регіону, власного навчального закладу. Це дозволить подолати деякий

формалізм наукових досліджень, а також зробити науку реальним суб'єктом оптимізації освітньої системи навчального закладу, підвищення професійної компетентності педагогів.

Важливо формувати комплекти взаємопов'язаних наукових центрів, які будуть свого роду «трансформаторами та адаптерами» загальних програм реформ до конкретних умов, ураховуючи наявний рівень та потенційні можливості розвитку сегментів освітньої системи, протидіючи будь-яким проявам формалізму реформування. У такий спосіб можна запроваджувати поширену в Європі технологію «навчання через дослідження», головна ідея якої є формування ситуації, коли навчальна, педагогічна діяльність викладача, студента є предметом дослідження та розробки наукового варіанту її оптимізації. Це особливо актуально за умов переходу на компетентнісну систему освіти, в основі якої формула – не «мене вчать», а «я вчуся». Наприклад, наукова лабораторія «Теоретико-методологічні засади дошкільної і початкової освіти» може брати безпосередню участь у розробці та здійсненні стратегії розвитку університету на основі вивчення тенденцій змін у галузі освіти, а також фокусувати дослідницьку роботу на проблемах координації робіт з проблем початкової освіти у підрозділах, університеті загалом, залучати студентів до досліджень у рамках спільної проблематики.

Необхідною є співпраця освітніх установ різних рівнів у підвищенні професійної спрямованості педагогічного процесу, оптимізації її практичного компонента, активно практикуючи форми співпраці зі школами міста, району у вигляді науково-практичних конференцій, методичних семінарів, дискусійних майданчиків та ін.

Заходи такого рівня слід вивести зі статусу періодичних, ситуативних, а інтегрувати у цілісну систему підвищення професійної компетентності педагогів, яка буде здійснюватися не через зовнішні

примусові форми впливу (наприклад, курси підвищення кваліфікації), а через ініціативи педагогів (як зазначила Л.Гріневич, лише 10% педагогів розуміють сутність компетентнісної освіти [1]. Зрозуміло, що за таких умов реформи приречені). Ринок освітніх послуг, в основі яких – конкуренція на професіоналізм, «примусить» педагога «рухатися», самостійно шукати шляхи реального професійного росту як головного фактора забезпечення конкурентоспроможності, а відтак і затребуваності на ринку праці.

На цьому етапі розвитку освіти головне – об'єднати зусилля навколо посилення оптимізму щодо перспектив реформ, забезпечення розуміння їх суті, проєктування реального варіанту змін, долучивши всіх освітян як суб'єктів процесу. Практика показує, що особливою актуальністю позначені проблеми, які є спільними для всіх освітніх систем:

1. Як перейти від розвитку освітньої системи в умовах централізованого управління до саморозвитку в умовах автономізації діяльності НЗ?

2. Як комплексно продіагностувати рівень та проаналізувати суть актуальної ситуації в освіті, що склалася в регіоні, конкретному навчальному закладі, виявити стартовий рівень та потенціал розвитку?

3. Як проєктувати поетапність розвитку освітньої системи (мікро в тому числі), базуючись на моніторингу досягнутого?

4. Як забезпечити позицію педагогів як суб'єктів розвитку освіти, власного професійного саморозвитку?

5) Як діагностувати рівень професійної діяльності педагога за базовими показниками якості?

Перелік можна продовжувати.

Отож, нова концепція розвитку освіти свідчить про необхідність зміни системи взаємовідносин усіх її суб'єктів, створення ситуації

конструктивної співпраці, передусім, структур, які відзначаються високим рівнем взаємозалежності, як-от школа та заклади педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

Цвітна Любов,
магістрантка 2 курсу спеціальності
013 Початкова освіта,
Криворізький державний
педагогічний
університет

ПРИНЦИП НАСТУПНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Безперервність освіти – важливий етап у життєвому циклі розвитку і формуванні особистості. Першою сходинкою, на якій дитина залучається до організованого навчання, є дошкільне виховання, що сьогодні визнано всіма державними документами. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що *безперервна освіта* – це полікомпонентне утворення, ефективність якого залежить від реалізації таких чинників як наступність, спадкоємність, перспективність і готовність. Саме вона відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні особистості, перетворює здобування освіти у процес, що триває усе життя.

Ми поділяємо думку науковців (А. Богуш, М. Львов, В. Сухомлинський та ін.) про те, що *наступність* – це обізнаність класоводів з програмами і методиками навчання і виховання малюків у дошкільному навчальному закладі, результатами навченості, вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування їх у

подальшій роботі початкової школи. У формуванні змісту й організації процесу навчання у сучасній початковій школі спостерігається тенденція до збереження наступності з попереднім рівнем освіти. Початкова школа, як підкреслює Олександра Савченко, виростає з дошкілля. І для попереднього етапу розвитку дитини, який відбувається не спонтанно, а в організованих умовах, характерна організація пізнавального процесу через узагальнені сфери діяльності *(«Природа», «Культура», «Люди», «Я сам»).*

Спадкоємність тлумачиться у словнику як успадкування чогось, продовження певної діяльності, справи, певних традицій. Більшість дослідників схильні розглядати спадкоємність як успадкування школою діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на її дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Комунікативний аспект спадкоємності – це, на думку А. Богуш, збереження на перших етапах навчання у школі особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями, лагідно-довірливого , гуманного ставлення до дитини, яка щойно увійшла у новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, стала учнем, школярем [1, с.67]. У системі «вчитель - учень» переважатимуть такі три типи спільної діяльності:

- репродуктивний, побудований за інструктивно-виконавською моделлю (фактично відсутня спільна діяльність, оскільки формула «Роби як я» розчиняє в собі принципи «Роби зі мною», «Роби краще за мене», які характерні для розвивальної освіти);
- квазіевристичний (педагог намагається наштовхнути дітей на ті способи вирішення навчального завдання, які сам добре знає);
- розвивальний тип спільної діяльності – передбачає відкриту проблемність як для дитини, так і для педагога (відбувається

спільний пошук розв'язання проблеми під час обов'язкового спілкування між педагогом і дитиною; таке спілкування веде до формування творчої особистості молодшого школяра, що відповідає гуманістичній парадигмі освіти).

Перспективність, за словами М. Львова, – це погляд знизу вгору, це обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з програмами й технологіями навчання й виховання учнів початкової школи,це той показник, який дозволяє визначити адекватні до віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок [3, с.23].

Проблема інтелектуальної готовності дітей до навчання у школі набула надзвичайної актуальності у зв'язку з реформуванням системи освіти в Україні, переходом до навчання з 6 років та подовження його терміну до 12 років. Надзвичайно небезпечним для здоров'я дітей є перебування в одному першому класі дітей різних вікових категорій: від 5 років 9-10 місяців до 7,5 років (вони мають різний ступінь психологічної готовності до навчання - «чим менший вік, тим більше значення у його визначенні надається місяцям і навіть тижням» (Ш. Амонашвілі).

Отже, порушення принципу наступності й перспективності в безперервному освітньому процесі призводить до відсутності можливостей для поступального розвитку особистості, неперервності стосунків дитини з дорослими в новій соціальній ситуації розвитку.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 198с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург: Союз, 1997. 164с.
3. Львов М.Р. Риторика. Москва: Академия, 1995. 126с.
4. Савченко О.Я.Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2012. 504с.

Секція 2

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Бекірова Аділе,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Кримський інженерно-педагогічний університет

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів є актуальною в державній політиці й сучасній педагогічній теорії та практиці. Про це свідчать вихідні концептуальні положення законів України «Про освіту» (2017) і «Про вищу освіту» (2014), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Національної доповіді «Про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2016), Концепції «Нова українська школа» (2017), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018). У них наголошується про необхідність забезпечення їх якісної професійно-педагогічної підготовки, інтегрованим показником якої є, на наше переконання, сформованість професійної суб'єктності як комплексної передумови успішної педагогічної діяльності в початковій школі. Оскільки ключовою постаттю системи початкової освіти був, є і буде вчитель, суспільство висуває підвищені вимоги до його професійно-педагогічної підготовленості, формування професійної суб'єктності в процесі набуття педагогічної освіти, становлення справжнім суб'єктом педагогічної діяльності в початкових класах. Для цього має бути

обґрунтована концепція її формування, головна мета якої – визначення методологічних, теоретичних, методичних і прикладних його основ.

Так, К. Ушинський вважав, що професійна підготовка вчителя має включати спеціальне виховання, результатом якого мають стати особистість педагога, сформовані професійно важливі та особистісні якості [03, с. 63-64], а найбільш важливими якостями педагога є, на думку П. Каптєрева, любов до дітей, «яку треба відрізняти від любові до вчительської професії», а також сумлінність, витриманість, наполегливість, воля і характер [10, с. 606]. Учитель, на думку І. Зязюна, повинен мати високорозвинену здатність «володіти собою», тобто проявляти емоційну стійкість: витримку, вміння «тримати себе в руках» [2, с. 56].

Водночас, аналіз та узагальнення наукових джерел дозволяє констатувати наявність різних аспектів проблеми професійного розвитку людини як фахівця і суб'єкта різних видів діяльності, а також проявів суб'єктності представників різних професій, у т.ч. і безпосередньо педагогів (Г. Аксенова, Н. Арістова, В. Ведіняпіна, О. Волкова, Л. Діка, Г. Коритова, О. Максименко, Л. Мітіна, С. Пелипчук, В. Петровський, Ю. Поваренков, О. Савченко, І. Сиромятніков, В. Ягупов та ін.).

Обґрунтовуємо ключові положення авторської концепції формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів. Загальна її мета – визначення та обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних основ цілеспрямованого її формування як інтегрального критерію оцінювання сформованості їх професійно-педагогічної компетентності.

Метою її формування є забезпечення їх якісної професійно-педагогічної підготовленості та сприяння конкурентоздатності на ринку освітніх послуг, що визначає основні завдання концепції: розвиток

студента як суб'єкта власної психічної активності; його розвиток як суб'єкта навчальної діяльності; формування як суб'єкта квазіпедагогічної діяльності; суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах.

Їх виконання забезпечує реалізацію перших етапів суб'єктогенезу професійної суб'єктності вчителів початкових класів – потенційної професійної суб'єктності; професійно-педагогічної суб'єктної позиції; суб'єктної активності; первинного суб'єктного регуляторного педагогічного досвіду в сфері педагогічної діяльності в початковій школі; актуальної професійної суб'єктності вчителів початкових класів.

Концептуальною основою її формування є компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, аксіологічний, системний і контекстний підходи, що забезпечується у таких площинах: як різновид наукової інтеграції методологічної, теоретичної та методичної складових їх професійно-педагогічної підготовки; як методологічний чинник забезпечення результативності їх професійно-педагогічної підготовки; як педагогічну форму забезпечення методологічної єдності, теоретичної узгодженості, системності та контекстності їх професійно-педагогічної підготовки, надання цій підготовці суб'єктної спрямованості, а також узгодження цілей, принципів, змісту, методів, методик, технологій, форм і засобів формування їх професійної суб'єктності.

Теоретичний аспект концепції відображає основні її поняття та розкриває педагогічну модель формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів. Понятєво-категорійний апарат Концепції: суб'єкт, самосвідомість, свідома діяльність, позиція, активність, досвід, самодетермінація, саморегуляція, саморозвиток, самооцінювання та ін., які актуалізуються в педагогічній діяльності під впливом конкретної (-их) педагогічної (-их) ситуації (-й), потенційної професійної суб'єктності, суб'єктної позиції, суб'єктної активності та

суб’єктного регуляторного педагогічного досвіду кожного конкретного вчителя.

Змістовні їх суб’єктні прояви такі: свідома активність у педагогічній діяльності, усвідомлення та сприйняття ними її цінностей, цілей, смислу і результатів; системність й інтегративність проявів професійної суб’єктності у творчій педагогічній діяльності; комплексність прояву професійної суб’єктності, тісний взаємозв’язок між особистістю педагога та з його професіоналізмом і професійною суб’єктністю; самодостатність у педагогічній діяльності і здатність до творчої її саморегуляції в процесі реалізації своїх педагогічних функцій; самодетермінація та саморегуляція своїх психічних процесів, властивостей, утворень і станів у процесі педагогічної діяльності в початковій школі; застосування індивідуальних стратегій, стилів життя і педагогічної діяльності; посилення своєю професійною суб’єктністю буття і суб’єктність іншої особи – учня; ставлення до учня як до суб’єкта навчальної діяльності та соціального суб’єкта та його гуманне сприйняття, розуміння та допомога в суб’єктній і навчальній самоактуалізації; автономність у педагогічній діяльності.

Структура їх професійної суб’єктності складається зі ціннісно-мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового, поведінково-діяльнісного, індивідуально-суб’єктного та рефлексивно-оцінного компонентів.

Для цілеспрямованого її формування доцільно дотримуватися педагогічних правил і вимог: гуманізму, суб’єкт-суб’єктних взаємин, комплексності та системності, природо- та культуровідповідності, діалогізації взаємин зі студентами, міждисциплінарності та інтегративності, диференційованості, безперервності та наступності, контекстності, гнучкості, рефлексивності та автономності.

Для реалізації концепції рекомендується використовувати метод

педагогічного моделювання, результатом якого є відповідна модель, яка включає в себе цільово-методологічний, змістовний, суб'єкт-суб'єктний, методико-праксеологічний та оцінно-результативний компоненти.

Методичну основу її формування складає комплексна методика як навчальна система, яка включає кілька етапів і має певну логічну послідовну освітньо-формувальну траєкторію, що охоплює весь період їх професійно-педагогічної підготовки на рівні бакалаврату та продовжується протягом усієї педагогічної діяльності. Перший етап – профорієнтаційний, другий – свідоме сприйняття студентами себе як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі, третій – імітаційно-професійний – етап (оволодіння теоретичними основами професійної суб'єктності та поступове набуття практичних суб'єктного досвіду (2-3 курс) і четвертий – рефлексивно-професійний – етапі завершує формування професійної суб'єктності (4 курс).

Висновок. Обґрунтовано інтегровану концептуальну основу формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів у процесі професійно-педагогічної підготовки, яку складають принципи, основні положення та вимоги компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, системного та контекстного підходів.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків. Обґрунтування методики реалізації концепції.

Список використаних джерел

1. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1982. 704 с.

2. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І.А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. 340 с.

3. Ушинский К. Д. Собрание починений: в 11 т. Москва-Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. Загл. обл. : Соч. Т. 2 : Педагогические статьи, 1857—1861 гг. 1948. 655 с.

4. Ягупов В. Субъектность и профессиональная субъектность педагога как интегральный показатель сформированности его профессиональной компетентности. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації* : зб. мат. ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25– 26 лют. 2016 р.). Київ : Міленіум, 2016. С. 324–325.

Веренич Лариса,
викладачка української мови,
Красноградський коледж
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Початок ХХІ століття – це час фундаментальних і кардинальних змін, період визначення стратегічних орієнтирів, народження нової європейської якості життя, інноваційної культури, розвиток творчих обдарувань та підготовка фахівців для роботи з обдарованою особистістю. Новій школі потрібні креативні молоді лідери, здатні до особистісно-професійного самовдосконалення, продуктивного співробітництва, продукування неординарних ідей, готові до прийняття рішень та вміння нести відповідальність за себе та свою діяльність.

Якісним є такий освітній процес, під час якого кожен студент, працюючи в комфортному середовищі, успішно розвивається, досягає результату. Основні напрями реформування загальної середньої освіти, які відображено в національному законодавстві та нормативно-правових актах, свідчать про те, що перед педагогічною наукою і

практикою висунуто низку складних і відповідальних завдань, пов’язаних з упровадженням формальних моделей професійного зростання вчителя через створення інноваційних офлайн і онлайн продуктів, зокрема таких, як літні школи, групові та індивідуальні тренінги, курси, перегляд і аналіз уроків, коучинг і наставництво, конференції, семінари, майстерні, професійне навчання спільнот, самоосвіта тощо; обґрунтуванням змісту освіти на компетентнісній основі та нової структури навчання; розбудовою педагогіки співробітництва.

Сучасна освіта орієнтує майбутнього фахівця на успішне майбутнє. Тому так важливо для викладача вчити студентів визначати проблеми, бачити шляхи їх розв’язання, альтернативно розглядати різні точки зору, відповідально приймати рішення, прагнути саморозвиватися та самовдосконалюватися. Реалізації цих завдань сприяють заняття української мови.

Розширення сфери функціонування української мови, її законодавче творення вимагає нових методів навчання, а отже, і нових напрацювань для закладів освіти та її здобувачів. Сьогодення в освіті орієнтується на активне засвоєння студентом різних способів пізнавальної діяльності. Сучасна наука пропонує інноваційні педагогічні технології, що сприяють підвищенню мотивації студентів, забезпечують акцент на саморозвиток і самореалізацію, забезпечують діяльнісну основу занять. При вивченні української мови набуває актуальності технологія «Розвиток критичного мислення». Прийоми і методи цієї технології спрямовані на активізацію діяльності студентів, забезпечують свідоме емоційне ставлення до здобутої інформації. Застосування технології критичного мислення дає викладачу можливість формувати й удосконалювати в студентів такі розумові дії,

як аналіз, синтез, оцінювання, уміння робити висновки, посилаючись на набуті знання і практичний життєвий досвід [1].

Сучасні студенти з цікавістю виконують ті види навчальної діяльності, що дають їм матеріал для роздумів, можливість виявити ініціативу та самостійність, потребують розумового напруження, винахідливості та творчості.

Критичне мислення характеризує здатність особистості розуміти інформацію та вміння розмірковувати над тим, що людина знає, про що думає. У процесі навчальної діяльності треба допомогти студентам активізувати свої знання, щоб оптимізувати сприймання нового. Ті студенти, які критично мислять, менше піддаються маніпулятивним впливам, мають більш захищену систему переконань. У своїй практичній діяльності використовуємо різні форми письмових робіт, які дають змогу студентам викладати власні міркування щодо прочитаного, аргументувати погляди, шукати розв'язання проблем. Доцільність застосування творчих завдань ще раз підтверджує, що оволодіння ґрунтовними знаннями, правописними та комунікативними вміннями і навичками, вміння оперувати мовленнєвими поняттями, самоосвітня діяльність – шлях до успішного виконання тестових завдань, передбачених зовнішнім оцінюванням.

Найперспективнішим напрямком формування критичного мислення є проведення інтерактивних форм та методів навчання: дискусій, ділових ігор, тренінгів тощо, що дають можливість використання резервних можливостей студентів і сприяють саморозвитку, самоосвіті, тобто від управління до самоуправління [2]. Створення ментальної карти – опорного конспекту заняття, тобто його візуалізованої карти-схеми, набуває нині актуальності та значимості.

Ефективними прийомами технології критичного мислення є кластер, синквейн. Вони підвищують інтерес до процесу сприйняття

навчального матеріалу, формують навички письма різних жанрів, уміння розрізняти лінгвістичну, стилістичну та структурну специфіку письмових та усних текстів, щоб правильно тлумачити та генерувати текст, обирати мовну поведінку, аналізувати інформацію. Доцільно використовувати такі інтерактивні вправи, як «Мозковий штурм», «Інтелектуальний конфлікт». «Запитання-відповідь», «Незакінчене речення». Ці вправи дають змогу більш глибоко працювати над формою вираження своїх ідей, вільно висловлювати власну позицію стосовно запропонованої теми, відпрацьовувати вміння говорити переконливо. Цікавим є застосування методики «Сенкан» – складання п'ятирядкових віршів, в основі якої – здатність узагальнювати, систематизувати інформацію і факти в стисле висловлювання, яке описує. віддзеркалює тему; методика «Кубування» полегшує розгляд теми з різних сторін, і студент сам визначає, яка інформація йому вже знайома, а що нового він хоче дізнатись.

Використання елементів технології критичного мислення підвищує загальний рівень розвитку й навчальних досягнень студентів, так як вони, читаючи більш усвідомлено, розвивають навички говоріння, вміння висловлювати власну позицію у тих чи інших обставинах, підвищують мовну та мовленнєву компетенції.

Сучасний викладач має плекати обдаровану особистість, яка оперує поняттями, що репрезентують і сучасні тенденції освіти і актуальні методики у викладанні дисципліни зокрема (навчальний проєкт, інклюзивна освіта, STEAM-освіта, медіаграмотність тощо), особистість, яка здатна до інтеграції, високого рівня володіння рідною мовою, інформаційно-комунікаційними технологіями, вміння працювати в різних комп’ютерних програмах тощо[3].

Нині роль викладача полягає в тому, щоб кожен студент не просто засвоював нові знання, а насамперед прагнув до самостійного пошуку

відповідей. Це сприятиме формуванню навичок науково-дослідницької діяльності, зацікавлюватиме та збільшуватиме бажання вивчати певну дисципліну, розвиватиме критичне мислення та формуватиме ключові життєві компетентності.

Список використаних джерел

1. Амерханян С. Розвиток критичного мислення учнів на уроках української мови та літератури. *Дивослово.* 2017. №10. С.2-8.

2. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упоряд. В. Андрєєва, В. Григораш. Харків, 2006. 352 с.

3. Приходько О. Професіограма вчителя української мови й літератури
в контексті Нової української школи. *Дивослово*. 2019. №2. С.15-21.

Врадій Катерина,
ст. викладачка кафедри дошкільної і початкової світи,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ

Для вчителів початкових класів 10 серпня 2018 р. затвердили професійний стандарт, який визначає необхідні компетентності, знання та вміння. Стандарт, який розробило Міністерство освіти і науки, затвердило Міністерство соціальної політики [1].

У документі прописана загальна інформація про стандарт, навчання та професійний розвиток вчителя. Також є перелік функцій педагога, зокрема:

- планування і здійснення освітнього процесу;

- забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині;
- створення освітнього середовища;
- рефлексія та професійний саморозвиток;
- проведення педагогічних досліджень;
- надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти;
- узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті;
- оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти [2].

Для кожної функції конкретизовано професійні компетентності, знання, вміння та навички, якими має володіти педагог. Зазначена також інформація про предмети та засоби праці вчителя. Усі визначені компетентності тісно пов'язані з рівнем сформованості інформаційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

У цей час в Україні, як і у всіх розвинених країнах світу, завершується становлення нового типу суспільно-економічної формації – постіндустріального «інформаційного» суспільства. Його відмітною рисою є переміщення центра уваги в суспільному поділі праці зі сфери матеріального виробництва на сферу обробки й використання інформації. Для того, щоб працювати з інформацією, грамотно використовувати її в професійній діяльності, вчителю початкових класів, який вже працює в умовах НУШ, необхідно володіти методами роботи з нею. Причому не просто володіти, а розуміти необхідність цих методів, їх «плюси» й «мінуси», не втрачати в той же час ціннісних орієнтації, уміти критично ставитися до одержуваної інформації.

Отже, формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є найбільш актуальною проблемою сучасної педагогічної освіти в умовах реалізації НУШ. Для цього розглянемо ряд понять, що є значимими в цьому випадку: «інформація», «пізнання», «інформаційна потреба», «інформаційний запит».

Для формування компетентності суб'єкта необхідні внутрішні інформаційні ресурси останнього. Наше завдання – сформувати внутрішні інформаційні ресурси суб'єкта, одночасно виробляючи здатність до їх власної організації. До внутрішніх ресурсів суб'єкта належать в першу чергу «інформаційні потреби». На наш погляд, це один з базових напрямків формування внутрішніх інформаційних ресурсів.

С. Коготков вважає, що інформаційні потреби з'являються, коли в суб'єкта інформації недостатньо для побудови ідеальної моделі діяльності. У результаті в цього суб'єкта виникають уявлення про необхідну інформацію, які формуються на підставі інформаційного суб'єкта. Оскільки процес задоволення потреб виступає як цілеспрямована діяльність, потреби є джерелом активності особистості. Усвідомлюючи мету суб'єктивно як потребу, людина переконується, що задоволення можливо через досягнення мети.

Інформаційна потреба виражається в запитах. За допомогою запитів, за допомогою наступних оформлень у пошуковий образ і порівнянням з побудованим подумки зразком-моделлю йде задоволення або подальший пошук шляхів задоволення потреб.

Підсумовуючи зазначене, стосовно до інформаційної компетентності можна виділити різні рівні її сформованості (низький, середній, високий), характеристика яких полягає в описі різних ознак компетентності, обумовлених її структурними елементами.

Високий (творчий) рівень сформованості інформаційної компетентності характеризується прийняттям студентом на

особистісному рівні цінності інформаційної діяльності людини, відмінною орієнтацією й адаптацією в інформаційному потоці, гнучкістю й адаптивністю мислення при усвідомленні змісту інформації, науковою організацією праці при роботі із джерелами інформації, використанням інформації для ефективного вирішення професійних завдань, професійно-соціальною адаптацією у швидко мінливому інформаційному середовищі.

Середній (функціональний) характеризується прийняттям на особистісному рівні цінності інформаційної діяльності людини, частковою орієнтацією в інформаційному потоці, адаптивністю мислення при усвідомленні змісту інформації, початковими навичками наукової організації праці при роботі із джерелами інформації, епізодичним використанням інформації для вирішення професійних завдань.

Низький (емоційний) характеризується частковим прийняттям на особистісному рівні цінності інформаційної діяльності людини, відсутністю наукової організації праці при роботі із джерелами інформації, епізодичним читанням інформаційних текстів, що відповідають особистісним інтересам, відсутністю орієнтації в інформаційному потоці.

Кожний з рівнів сформованості інформаційної компетентності має тенденцію позитивної динаміки й переходу на більше високий якісний рівень при відповідній спрямованості навчально-виховного процесу навчального закладу, орієнтованого на формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ.

Список використаних джерел

1. Затверджено профстандарт вчителя початкових класів НУШ – що потрібно знати та вміти [Електронний ресурс].– Режим доступу:

https://nus.org.ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchytelya-pochatkovyh-klasiv-nush-shho-potribno-znaty-ta-vmity/.

2. Наказ №1143 від 10.08.2018 р. "Про затвердження професійного стандарту "Вчитель початкових класів закладу середньої повної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180815.pdf.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К., 2017. – 206 с.
4. Соколов А.В. Философия информации: учебн. пособие для бакалавриата и магистратуры / А.В. Соколов. – 3-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – С. 172 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books?id=aPF9DwAAQBAJ&pg=PA172&lpg=PA172&dq=%D1%81.%D0%B4.+%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2&source=bl&ots=JkDXeRQy6B&sig=ACfU3U0k49fdK4SJbOAZcudYMYvOslpAxw&hl=uk&sa=X&ved=2ahUKEwiO7KKk2bnkAhWMpIsKHVkbCOcQ6AEwA3oECAgQBA#v=onepage&q=%D1%81.%D0%B4.%20%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2&f=false.

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

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Фінальним моментом формування засад педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театральної педагогіки є дія або вміння діяти. Вона є носієм усього, що становить педагогічну діяльність, у ній об'єднуються в одне нерозривне ціле думка, почуття, уява та фантазія, психофізична поведінка загалом, творче самопочуття, спілкування тощо. «Педагогічне спілкування передбачає вміння педагога швидко й

правильно орієнтуватися у змінюваних умовах спілкування; правильно планувати й здійснювати систему комунікації, зокрема її найважливішу ланку – мовний вплив; швидко й точно знаходити адекватні змістові акту спілкування комунікативні засоби, які відповідають водночас і творчій індивідуальності педагога в ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця; постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні» [3].

С. Мінєєва та В. Овчинников у монографії «Оптимізація мовного впливу» окреслюють такі шляхи спілкування, які можна використовувати для навчання:

1. Забезпечити єдність і симультанність розробки предмета спілкування та засоби його комунікативного втілення.

2. Максимально враховувати потреби аудиторії та її можливості щодо смислового сприйняття, переробки та привласнення пропонованої інформації.

3. Виходити з того, що результативна комунікативна взаємодія включає в себе не тільки організацію мовленнєвого впливу, але й управління споживанням головного змісту виступу.

4. Планувати соціально значимий результат і засоби його реалізації як критерій ефективності публічного спілкування.

5. Контролювати споживання й привласнення знань, необхідних для відпрацювання шуканих умінь, а також діагностики міри сформованості вміння здійснювати публічне спілкування.

Зі сказаного можна визначити, що педагогічне спілкування являє собою знаково-символічну діяльність, здійснювану за допомогою слова, жестів, міміки, семантики поведінки тощо, що знаходить прояв у духовному житті суспільства і насамперед у суспільній свідомості та всіх її формах, рівнях та станах.

Разом з тим для створення передумов дії необхідно навчити

студентів концентрувати так звану емоційну енергію, тобто увагу, уяву, фантазію тощо, яка, несподівано спалахуючи, породжуватиме у практичній діяльності небанальну поведінку (дію).

Міркуючи про засоби та шляхи формування в майбутніх учителів засад уміння діяти, слід звернутися до тези К. Станіславського про «театр переживання» у дещо іншому ракурсі: «Що означає: «Правильно грати роль»?».

Для виконання певних функцій дії необхідні певні здібності. Наприклад, об'єкт встановлюється переважно за допомогою гностичних здібностей. Аналіз відбувається переважно за рахунок гностичних і проективних здібностей. Гностичні і конструктивні якості необхідні для сприйняття й розпізнання. Прогнозування здебільшого спирається на проективні здібності. Оцінка здійснюється за допомогою гностичних здібностей, цілепокладання – за допомогою проективних і конструктивних. Бажання формується на ґрунті конструктивних можливостей педагога. Планування, у свою чергу, виходить із проектування. Прийняття рішення здійснюється на підставі гностичних і конструктивних здібностей вчителя. Виконання дії базується на організаторських і комунікативних здібностях. І, зрештою, оцінка результатів за збігом з метою здійснюється за допомогою гностичних здібностей педагога.

Виконання дії характеризується такими ознаками: цілеспрямованістю, послідовністю, неперервністю, продуктивністю, доцільністю тощо. Крім цього, дія має такі головні категорії: вольове походження та наявність мети.

Сам факт перебування вчителя в класі й роботи з учнями ще не свідчить, що тут наявний педагогічний процес. Можна вважати, що справжній педагогічний процес виникає у той момент, коли виникають ситуації педагогічної взаємодії та ситуація педагогічного перетворення

людини. Якщо реальна взаємодія та реальне перетворення відсутні, то немає й самого педагогічного процесу [3].

Залежно від об’єкта впливу всі психічні дії можна диференціювати на внутрішні та зовнішні. Зовнішніми можуть бути названі дії, спрямовані на зовнішній об'єкт, тобто на свідомість учня задля її зміни. Внутрішні дії можуть змінювати свідомість. Перш ніж розпочати будь-яку дію, психічну чи фізичну, педагог повинен зорієнтуватися в обстановці та прийняти рішення щодо способу її виконання. Розв'язуючи ряд педагогічних завдані, здійснюючи таким чином вплив на учнів, педагог і сам зазнає впливу з їх боку. У результаті цього і виникає їх взаємодія.

Процес спілкування, у свою чергу, проходить такі стадії:

– орієнтування в умовах, вибір об'єкта;

– привертання уваги до себе за допомогою дії;

– підготовка об'єкта для сприйняття думок, почуттів, бачень;

– передача власних думок, почуттів, бачень за допомогою мовлення, міміки та інших засобів виразності, щоб змусити об'єкт зрозуміти, побачити або почути трансльоване;

– момент відгуку об’єкта.

Підтвердження цих тез знаходимо у В. Кан-Каліка, котрий писав: «Перш ніж безпосередньо поставити питання про потрібне, ви намагаєтеся створити таку попередню ситуацію, яка забезпечила б вам успіх. Ви створюєте певну комунікативну й відповідно психологічну атмосферу, здійснюєте так зване комунікативне завоювання об'єкта спілкування, а відтак уже організовуєте безпосередній вплив» [3].

Слід особливо відзначити найважливіші умови, без яких процес спілкування неможливий:

1) надзавдання (те, чого я хочу досягти спілкуванням);

2) дія (те, що я роблю для досягнення мети);

3) інструментарій (тобто спосіб досягнення мети (надзавдання) або як, яким чином я ці дії виконую).

Разом з цим слід підкреслити, що вчені розрізняють три рівні спілкування. До першого вони відносять функціонально-діловий рівень, який є найбільш елементарним і має місце, як правило, на початку спілкування, коли кожна зі сторін (учитель та учні) змушена грати соціальні ролі й виконувати приписані обов'язки.

Другий рівень «впливовий» породжується за першим і є його безпосереднім продовженням. На цьому рівні формуються стосунки вищого порядку. На цьому етапі педагог «завойовує» позитивне ставлення до себе учнів. Необхідно відзначити, що на другому рівні в руках учителя є тільки інтелектуальні нитки керівництва учнями.

Наступний рівень спілкування має ще більший ступінь взаємозалежності «учень – учитель» та «учитель – учень». Це рівень «емоційний», на ньому спілкування в руках учителя – не тільки інтелектуальна сфера діяльності, але й емоційний аспект особистості учнів. Цей рівень відкриває можливості співпереживання. Його педагогічна сутність полягає в тому, що на ньому формується «внутрішня готовність людини не тільки пізнати світ почуттів іншої людини, але в певному розумінні й прийняти» його.

Якщо розглянути процес спілкування послідовно, умовно поділяючи його на запропоновані етапи, з'ясується, що для орієнтування в довколишніх умовах і вибору об'єкта необхідно мати розвинену увагу. З іншого боку, щоб привернути увагу до себе, необхідна психофізична свобода. Підготовка об'єкта для сприйняття своїх почуттів, думок та уявлень здійснюється на ґрунті уяви та фантазії, не виключаючи перших двох елементів – уваги та психофізичної свободи. Далі йде етап передачі інформації, здійснюваний за рахунок зазначених елементів. І останній етап – момент відгуку об'єкта – реалізується за допомогою уваги.

Отже, ключовими моментами на кожному з етапів спілкування мають стати орієнтування, привертання уваги, підготовка, передача, відгук.

Для спілкування необхідні такі умови:

– матеріал для спілкування, тобто те, чим спілкуватися, що спонукає до спілкування;

– об’єкт спілкування, тобто те, з ким або з чим спілкуватися;

– засоби та прийоми спілкування;

– знаходження форм і засобів спілкування з певним об’єктом.

Тільки в такому спілкуванні, коли існує насичена атмосфера «учень – учитель», створюється високе напруження почуття, його легка трансльованість і сприйнятливість. У цій атмосфері два зустрічних випромінювання, що йдуть від учителя й учня одночасно, дають іскру живого спілкування, яка запалює відразу всіх студентів. Тільки за такої спільної творчості педагогові таланить передати непередаване, тобто те несвідоме, що становить сутність кращих письменників і вчених. За такого співробітництва учневі можна говорити не тільки про те, що можна передати видимим жестом та словом, але й про те, що можна передати тільки чуттєвим випромінюванням.

Отже, учень, залучаючись до творчості, стає одним з колективних творців уроку. У цій ролі учень мимоволі проникає в атмосферу педагогічної творчості, яка виховує смак, пробуджує естетичні почуття й відроджує до життя митця, який спить у душі кожного, і тоді уможливлюється передача променів нашої волі. Цими шляхами спілкування широко користується мистецтво переживання, цілком застосовне у педагогіці, й тому відтворюване ним життя людського духу «виблискує» всіма барвами почуття й найповніше проникає у свідомість і підсвідомість учнів. Палітра таких педагогів повна, багата й виразна, їх називають майстрами.

Список використаних джерел

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ : Лібра, 1996. 224 с.
2. Голік О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект: навчальний посібник. Донецьк: вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2010. 242 с.
3. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва, 1990. 144 с.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. [2-ге вид., допов. і переробл.]. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.

Голуб Олена,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Успішній професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя початкової школи в процесі вивчення історії педагогіки сприяє використання засобів підвищення інтересу до історико-педагогічних знань, а саме: додаткова література, художні образи, літературні твори, творчі завдання, активна участь у позааудиторній освітній діяльності.

На теоретико-методологічному рівні проблема використання засобів підвищення ефективності навчання студентів знайшла своє висвітлення у працях багатьох педагогів, а саме: Р. Абдулова, А. Алексюка, В. Безпалька, О. Голіка, О. Демченко, Л. Заремби, І. Карпової, В. Коваль, Л. Кондрашової, В. Кутьєва, Т. Мандрикіної, О. Медведєвої, В. Ортинського, П. Підкасистого, О. Пометун, П. Щербаня, Г. Щукіної та ін.

Учені одностайні в тому, що провідною ідеєю підвищення ефективності освітнього процесу є формування і розвиток пізнавального інтересу майбутніх фахівців. Вважається, що інтерес виступає як потужний стимул активності особистості, під впливом якого всі психічні процеси протікають особливо інтенсивно, а діяльність стає захоплюючою і продуктивною [1; 3; 4; 5; 7].

Інтерес до навчання, успішність освітнього процесу, ефективність використання в ньому різних методів і форм значною мірою залежать від вдалого вибору засобів навчання.

Засоби навчання – це різноманітні матеріали і знаряддя освітнього процесу, завдяки яким більш успішно і за коротший час досягається визначена мета [5, с. 234].

Використання різноманітних і специфічних засобів навчання у процесі викладання історії педагогіки (художня література, творчі завдання) надає освітньо-методичній роботі зі студентами більш насичений, динамічний, творчий та інтенсивний характер.

Лекції, практичні заняття, самостійна та позааудиторна робота з названої вище дисципліни створюють безмежний простір для творчої діяльності викладача та здобувачів вищої освіти. Так, практичні заняття, теми яких передбачають ознайомлення майбутніх учителів початкової школи із творами художньої літератури, є найефективнішим засобом розкриття багатих виховних можливостей курсу історії педагогіки і дозволяють необхідний навчальний матеріал довести до свідомості студентів у живій і захоплюючій формі. Доцільність використання художньої літератури у процесі вивчення курсу диктується також особливостями історико-педагогічної науки.

Ми згодні з О. Пометун, Г. Фрейманом та ін., що літературно-історичний образ збагачує, поглиблює і конкретизує історичний матеріал занять, робить його більш дохідливим, вражаючим, глибоко

зачіпає емоційний бік психіки здобувачів вищої освіти, сприяє успішному вирішенню освітніх завдань [6, с. 156–157].

Уміло підбирати і використовувати науково достовірні художні тексти для створення в майбутніх фахівців яскравих історико-педагогічних образів – найважливіше завдання для викладача історії педагогіки у процесі підготовки до проведення практичного заняття.

Літературно-художні тексти не тільки сприяють образним узагальненням, діючи на уяву і пробуджуючи почуття, настрої, але й виступають багатим джерелом конкретних знань з історії педагогіки. І чим успішніше будуть працювати студенти над художніми текстами, тим глибшими і різноманітнішими будуть набуті ними знання. Прийоми роботи з літературно-історичними текстами в освітньому процесі є досить різноманітними (конспекти першоджерел, складання словників, написання есе, драматизація текстів тощо). Уривки художніх текстів використовують не лише на практичних заняттях, а й у процесі організації самостійної роботи, проведення позааудиторних заходів.

Наприклад, під час вивчення теми «Розвиток освіти і педагогічної думки в епоху українського відродження (XVI – XVIII ст.)» студенти знайомляться з унікальним явищем українського шкільництва – «мандрівними дяками». Тому доцільно на практичному занятті використовувати уривки літературних джерел, в яких оспівано образи мандрівних дяків (український фольклор, праця Павла Алепського «Освіта і виховання українців з опису іноземних мандрівників», п’єси М. Довгалевського «Пиворізи» та І. К. Карпенка-Карого «Чумаки», роман Г. Ф. Квітки-Основ’яненка «Пан Халявський», повісті М. В. Гоголя «Вій» та В. Т. Наріжного «Бурсак»).

Результативними є драматизація текстів та постановка окремих сцен історико-педагогічних п’єс, а також підготовлені майбутніми педагогами інсценування з уривків літературних творів. Ефективність

цього прийому визначається перед усім тим, що саме процес театралізації, як жоден інший, є об'єктивним фактором, який здійснює цілеспрямований вплив на учасника дійства, збагачуючи його знаннями з національної історії педагогіки, мовленнєвої культури та культурологічним досвідом [2].

Багата історія розвитку народної освіти і педагогічної науки в Україні («Козацька система навчання і виховання», «Освітній процес у Києво-Могилянської академії», «Освітня роль народного театру української шкільної драми», «Ляльковий театр-вертеп, його виховне значення», «Братські школи» тощо) та сузір'я імен видатних українських педагогів і просвітителів (Х. Алчевська, Г. Ващенко, М. Грушевський, М. Корф, А. Макаренко, П. Могила, В. Сухомлинський, К. Ушинський) спонукають викладачів історії педагогіки розробляти сценарії театралізованих дійств [2].

Так, у Бердянському державному педагогічному університеті накопичено значний досвід використання театралізованих дійств на практичних заняттях з історії педагогіки і в роботі студентського клубу «Педагогічна старовина». Наприклад, на практичному занятті з теми «Педагогічна теорія К. Д. Ушинського» вважаємо за доцільне використовувати деякі дії вистави «К. Д. Ушинський у Смольному», а цілком її можна поставити з нагоди ювілейних дат педагога; у процесі ознайомлення з особливостями козацької педагогіки – виставу «Бурсаки» (за мотивами повісті М. Гоголя «Вій»); під час опрацювання теми «Педагогічні погляди Г. С. Сковороди» – «Пізнай себе, або Благородний Еродій»; на практичному занятті «Характеристика системи освіти України на початку ХХ ст.» – виставу «Апостоли української національної школи (1917–1919 рр.)» тощо.

Викладачі історії педагогіки Бердянського державного педагогічного університету переконані в доцільності використання на

практичних заняттях творчих завдань, що передбачають складання графічних схем, схем-колажів, синквейнів. Так, педагогічні погляди видатних просвітителів, системи шкіл, педагогічні ідеї та теорії можна подати через опорні графічні схеми. Працюючи над ними, студент підбирає яскраві цитати, витяги з історичних документів, відбирає статистичний матеріал для характеристики кількісних показників тощо. Найбільш вдало складені опорні схеми варто оформити в загальний альбом і використовувати як наочний посібник для бакалаврів. Цінність такого виду роботи полягає в тому, що в майбутнього вчителя початкової школи розвиваються вміння представляти складні поняття у стислій схематичною формі.

Одним із прийомів активізації пізнавального інтересу студентів до історико-педагогічних фактів є синквейн, за допомогою якого формуються вміння і навички критично мислити, виділяти головне, синтезувати й аналізувати інформацію, стисло висвітлювати складні ідеї, почуття, уявлення.

Активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти сприяє використання кросвордів, вправ із «ключами» для самоконтролю, вікторин. Наприклад, усвідомленню бакалаврами матеріалу щодо особливостей становлення й розвитку шкільної освіти та педагогіки епохи Середньовіччя сприяє завдання скласти навчальний кросворд на одну з тем, а саме:

І варіант – «Система шкіл в епоху Середньовіччя»;

ІІ варіант – «Середньовічні університети: структура, зміст, методика й організація навчання»;

ІІІ варіант – «Педагогіка епохи Відродження».

Ідентичне завдання забезпечить набуття студентами знань щодо розвитку освіти і педагогічної думки в епоху українського Відродження (XVI – XVIII ст.). Тематика кросвордів у цьому випадку може бути такою:

I варіант – «Братські школи»;

II варіант – «Система козацького навчання і виховання»;

III варіант – «Києво-Могилянська академія».

Отже, викладач історії педагогіки має широку палітру засобів підвищення ефективності навчання, які цілеспрямовано впливають на розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Анцибор М. М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла. Москва: Прометей, 1989. 240 с.
2. Голік О. Б., Мандрикіна Т. С. Театралізовані дійства як форма позааудиторної роботи з історії педагогіки. Бердянськ: БДПУ, 2006. 68 с.
3. Голуб О.В. Історія педагогіки : навч.-метод. комплекс. Бердянськ: БДПУ, 2013. 248 с.
4. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі. Вінниця: Ніланд ЛТД, 2015. 224 с.
5. Мойсеюк Н. Педагогіка. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
6. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
7. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 207 с.
8. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. Москва: Педагогика, 1971. 352 с.

9. Яковенко Г.Г. Методика навчання історії. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

Гончарук Валентина,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Важливими завданнями в руслі інтеграції України до європейської спільноти, орієнтації на загальноєвропейські рекомендації та вимоги є реформування вищої освіти, формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців, у першу чергу, вчителів. На розвиток освіти впливають різноманітні чинники та педагогічні умови. Цей процес зумовлюється багатьма принципами, головним з-поміж яких вважаємо принцип культуровідповідності, що передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням особливостей багатьох культур і насамперед досконале вивчення специфіки української народної культури (етнокультури), засвоєння закорінених у ній цінностей і морально-етичних настанов.

У наш час Україна володіє неоціненним багатством, яким є українська історія, мова, культурна автентика, звичаї і традиції, народне мистецтво. Наступним поколінням належить зберігати й примножувати, популяризувати це багатство у своїй та інших країнах. І найперше педагоги повинні усвідомити важливість цієї справи та переконати в цьому своїх учнів.

Про необхідність реалізації цього завдання в освітньому процесі зазначається в основних державних документах: Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепції «Нова

українська школа» (2016), Законі України «Про вищу освіту» (2014), «Про професійний розвиток працівників» (2012), Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників навчальних закладів та навчально-методичних установ сфери культури (2014) та ін. У багатьох із них прослідковуються ознаки культурологічної парадигми, що повинна стати осердям освітнього процесу загалом, і системи професійної підготовки майбутніх учителів зокрема.

Про освітню культурологічну парадигму йдеться в працях М. Бахтіна, Г. Балла, В. Біблера, Є. Іванова та ін. На основі аналізу літературних джерел назвемо такі структурно-функціональні елементи освітньої культурологічної парадигми: система знань та вмінь, що актуалізуються в певну історичну епоху; усвідомлення людиною типу культури, до якої вона належить, і способів особистісного розвитку в процесі її засвоєння; усвідомлення взаємозв'язку культури і моралі особистості, цінностей культури та освіти в суспільстві; уявлення про образ і місце вчителя як носія знань і культури в процесі педагогічної діяльності.

Погоджуємося з висновком Н. Бордовської і А. Реан про спрямованість цього педагогічного явища не на знання як такі, а на оволодіння елементами культури, навчання, поведінки, спілкування [1, с. 39]. Чимало вчених наголошують на необхідності взаємозв'язку освіти і культури, який встановлюється через узагальнення, збереження і відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації [5].

Основу впровадження культурологічної парадигми в освіту становить культурологічний підхід. Окремі аспекти означеного підходу порушувалися в наукових розвідках М. Борецького, Д. Затонського, С. Сафарян, Л. Мирошниченко, Д. Наливайко, О. Слободенюк і ін. На культурологічний підхід звертали увагу й автори Державного стандарту

базової і повної середньої освіти [3] й автори сучасних шкільних підручників.

В умовах сучасних викликів майбутньому вчителеві слід не навчати аналітично, а потрібно спрямувати всі свої зусилля на формування компетентностей. Сучасний учитель сьогодні виступає промоутером навчання – людиною, яка спонукає учнів до оволодіння знаннями, йде поруч із ними у розв'язанні складних завдань, а також, як зазначається в Концепції «Нова українська школа», формує вміння ці знання використовувати для власних індивідуальних і професійних завдань.

У психолого-педагогічній науці існують різні погляди на поняття «компетентність». Аналіз літератури вітчизняних і зарубіжних авторів показав, що у наш час існує два основних підходи до розкриття вмісту понять «компетенція» і «компетентність». Такі учені, як В. Ледньов, Н. Нікандров, М. Русаковський, М. Рижаков вважають, що ці терміни є синонімами. За дослідженнями І. Агапового, І. Зимової, А. Хуторського, С. Шишового та іншими, розмежовуємо означені поняття. Компетенція – це наперед задана вимога до освітньої підготовки випускника, те, чим він повинен оволодіти після закінчення освіти певного ступеня. Компетентність – це інтеграційна якість особи, що виявляється у загальній здатності і готовності до діяльності, заснована на знаннях і досвіді, які придбані в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь в діяльності. Поняття компетентності включає не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

У сучасних умовах маємо виховувати особистість не з енциклопедично розвиненою пам'яттю, а особистість мобільну, креативну, з гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з усвідомленою необхідністю подальшого пізнання та самостійних дій, зі

сформованими сучасними компетентностями та розвинутими творчими здібностями. Така зростаюча особистість повинна бути активною та цілісною, а її розумовий, духовний і культурний розвиток буде залежати від прикладених зусиль.

Культурна (загальнокультурна, культурологічна) компетентність як одна із ключових була визначена в Концепції «Нова українська школа» та розширена, простежена у взаємозв'язку з уміннями та результатами навчання в Законі України «Про освіту». Узагальнивши характеристики культурної (загальнокультурної) компетентності, даємо таке її розуміння: «Коло питань, в яких учень повинен бути добре обізнаний, мати пізнання та дуже широкий досвід діяльності: це особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини й людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки та релігії в житті людини, їх вплив на світ, компетентності в побутовій і культурно-дозвіллєвій сфері, наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу. До цього ж відноситься досвід засвоєння учнем наукової картини світу, що розширюється до культурологічного й загальнолюдського розуміння світу».

У XXI столітті культуру розглядають як один із найвагоміших компонентів суспільного розвитку, а врахування процесів культурної інтеграції та глобалізації стає чинником, що формує зміст освітньої реформи в Україні. У Європі, США, розвинених країнах Азії, спрямовуючи зусилля на необхідність забезпечення сталого розвитку, давно визначили потребу розвивати сферу культури на загальнодержавному, регіональному та локальному рівнях. Це пов'язано, насамперед, зі зростанням ролі особистості у стимулюванні суспільного розвитку кожної держави [2, с. 30]. Саме люди є найціннішим капіталом,

невичерпним джерелом інтелектуального ресурсу, творчих ідей та інновацій. Говорячи про трансформацію суспільних пріоритетів, дослідники наголошують, що сучасне суспільство – суспільство творчих знань [4].

Дослідник А. Флієр, намагаючись подати розуміння культурологічної компетентності, зазначає: «Досить тісним є зв'язок сформованості культурологічної компетентності молоді з процесом інкультурації, тобто засвоєнням сучасним молодим поколінням культури попередників, без чого не може бути належної гармонії взаємин вікових соціальних груп» [6, с. 151–152].

Тоді логічним буде виділення в структурі культурологічної компетентності такого складника, як етнокультурна компетентність, яка передбачає володіння національно-культурними знаннями (про традиції, реалії, звичаї, духовні цінності свого народу); усвідомлення себе справжнім носієм української етнокультури; знання мови своєї нації, володіння багатством її виражальних засобів; усвідомлення феномену України та її культури у світі; вміння знаходити зафіксовані у мові, етнотекстах і текстах світової літератури компоненти духовної та матеріальної культури українців.

Отже, зважаючи на всі нові освітні документи, особливо на Концепцію Нової української школи, стверджуємо, що однією із важливих складників професійної компетентності майбутнього вчителя є культурологічна, що означає оволодіння особливостями національної та загальнолюдської культури, духовно-моральних основ життя людини й людства, а також культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій.

Список використаних джерел

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. 304 с.

2. Грабовська І. Роль культурологічної парадигми у формуванні життєтворчої моделі освіти XXI століття. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка:* зб. наук. праць: Вип. 13. Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. Павлоград: ТОВ «ІМА-прес», 2017. С. 30–35.

3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9

4. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота, 2005. 448 с.

5. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія [за ред. С. О. Сисоєвої]. МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Маріуполь – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

6. Флиер А. Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики. *Общественные науки и современность.* 2000. № 2. С. 151–165.

Замелюк Марія,
кандидатка педагогічних наук,
викладачка кафедри дошкільної освіти,
Луцький педагогічний коледж

ІНТЕГРАЦІЙНІСТЬ У РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОЄКТУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ

У світлі сучасних перетворень освіта опановує новий соціокультурний простір, що характеризується інноваційністю та інтеграційністю. Практично кожний заклад дошкільної освіти в тій чи іншій мірі виконує комплекс соціально-педагогічних функцій: виховання, навчання, розвиток, корекцію та оздоровлення дітей. Виникає необхідність в інтеграції цих функцій, в цілісному, а не

поелементному розвитку особистості, яка формується, та в розробці інтегративного змісту й інтеграційних видів діяльності дітей у закладі дошкільної освіти.

На всіх етапах становлення і функціонування вітчизняної системи дошкільної освіти педагогічний процес у закладах дошкільної освіти здійснювався за певними програмами. Кожна програма ґрунтується на засадничих положеннях Конституції України, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Законі України «Про дошкільну освіту», Концепції дошкільного виховання в Україні, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні.

Аналіз чинних освітніх програм і практика їх реалізації в ЗДО показали, що:

– більшість їх спрямовано на реалізацію розвивальної функції як домінуючої («Дитина» (наукові керівники В. Кузьменко, Н. Кудикіна, О. Проскура), «Дитина в дошкільні роки» (науковий керівник К. Крутій), «Українське дошкілля», «Впевнений старт», «Я у Світі»);

– загальнокомплексні програми педагоги ЗДО доповнюють спеціальними, парціальними, спрямованими на окремі напрямки розвитку дитини;

– прийнята за стандарт типова «Дитина» має надмірну регламентацію діяльності дітей в окремих напрямках розвитку, не забезпечуючи їх інтеграцію, тому на практиці типова програма поєднується з авторськими і додатковими програмами, що підсилюють окремі функції дошкільної освіти.

Виділені тенденції в модернізації змісту дошкільної освіти говорять про наявність основного протиріччя: між потребою закладу дошкільної освіти в освітніх програмах і відсутністю теоретично обґрунтованих підходів до їх проектування на основі принципів цілісності та інтеграції.

Дозволити це протиріччя може проєктування і реалізація нового виду освітніх програм для закладів дошкільної освіти – інтеграційних розвивальних функцій і змісту освіти, різних видів розвивальної діяльності, в тому числі, інтеграційних форм організації виховання і навчання дітей різновікової групи.

Список використаних джерел

1. Бурова А., Долинна О. Інтеграційні процеси в освіті. *Палітра педагога,* 2001. № 1. С. 6.
2. Гавриш Н. Інтеграція – питання не тактики, а стратегії. *Дошкільне виховання*, 2005. № 4.
3. Гавриш Н. В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія",* 2011. № 1(1). С. 16–20.
4. Лаба Н. До розвитку шляхом інтеграції. *Дошкільне виховання,* 2009. № 3. С. 6–8.
5. Старченко В. Реалізовуємо принцип інтеграції. *Дошкільне виховання,* 2009. № 7. С. 4–5.

Замелюк Марія,
кандидатка педагогічних наук,
викладачка кафедри дошкільної освіти,
Луцький педагогічний коледж

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОШУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна дошкільна освіта потребує сучасних освічених, морально стійких людей, що відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю мислення, які можуть самостійно приймати рішення

в ситуації вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки. А це багато в чому залежить від педагогів, які працюють з дітьми дошкільного віку, тобто людей, що стоять біля витоків становлення особистості.

Дослідницька діяльність сприяє всебічному розвитку дітей, збагачує, урізноманітнює педагогічний процес; її елементи органічно переплітаються з іншими видами дитячої творчості. Спираючись на основні завдання дітей з різних ліній розвитку Базового компонента дошкільної освіти, дослідницька діяльність поглиблює весь процес розвитку дитини, формує системні та глибокі знання про навколишній світ у взаємозв’язках і залежностях. Вона найближче підводить дитину до проблеми, а винагородою за активність та допитливість дітей є їх самостійні відкриття у світі природи. Природа відкривається перед дитиною як жива лабораторія, де можна спостерігати і вивчати життя її мешканців, оволодіти елементарними знаннями, уміннями та навичками розумного використання природи, примноження та охорони її багатства [1].

В освітньому процесі закладу дошкільної освіти дитяче експериментування дозволяє дитині моделювати у своїй свідомості картину світу, засновану на власних спостереженнях, експериментах, встановлення взаємозв'язків, закономірностей. Експериментальна діяльність викликає у дитини інтерес до дослідження природи, розвиває розумові операції (аналіз, синтез, класифікацію, узагальнення), стимулює пізнавальну активність і допитливість дитини.

Дослідницька діяльність розвиває пізнавальну активність дітей, привчає діяти самостійно, планувати роботу й доводити її до позитивного результату. За допомогою дорослого та самостійно дитина засвоює різноманітні зв'язки в навколишньому світі: вступає в мовні контакти з однолітками й дорослими, ділиться своїми враженнями, бере участь у розмові.

Психолого-педагогічними дослідженнями (В. Андрєєва, А. Воробйова, О. Іващенко, В. Попова, Ф. Орєхова) встановлено, що за допомогою пошуково-дослідницької діяльності в дитини досить легко формуються орієнтувальні вміння, інтелектуальні та практичні дії, розвиваються процеси мислення; доведена й ефективність створення разом із дорослим екологічних моделей. Доцільність експериментування зумовлена розмаїттям природних явищ, змінністю і циклічністю сезонних ознак, прихованістю причинових зв'язків [4, с. 30].

Цікаві досліди, експерименти, що проводяться в роботі, спонукають дітей до самостійного пошуку причин, способів дій, прояву творчості, оскільки представлені з урахуванням розвитку дитини дошкільного віку. Крім того, дидактичний матеріал, який використовується в роботі, забезпечує розвиток двох типів активності: власної активності дитини та активності, що стимулюється дорослим.

Експеримент, самостійно проведений дитиною, дозволяє їй створити модель природно-наукового явища й узагальнити отримані дані дієвим шляхом результату, зіставити їх, класифікувати та робити висновки про ціннісну значимість фізичних явищ для людини й самого себе. Надається можливість дітям реалізувати свій творчий хист, досягти успіху, проявити свою індивідуальність і в той же час навчиться працювати в групі [5].

Організація пошуково-дослідницької діяльності включає: малюнки, схеми, моделі, алгоритми, що стимулює активність дітей у процесі пізнання навколишнього світу.

Експериментування, рівноцінно впливає на розвиток особистості дитини також, як і ігрова діяльність. В ідеалі наявність цих двох істинно дитячих видів діяльності є сприятливою умовою для розвитку дитини дошкільного віку.

В умовах сучасного закладу дошкільної освіти одним з істотних завдань є оптимізація педагогічної роботи, спрямованої на розвиток творчої ініціативності й самостійності в процесі експериментування.

Успішний розвиток самостійності й творчої ініціативності в дитячому експериментуванні відбудеться при реалізації таких педагогічних умов [3]:

– застосуванні ефективних педагогічних методів (експеримент, спостереження, праця, поетапна фіксація результатів, дидактичні ігри, ТЗН), прийомів (показ, пояснення, порівняння, зіставлення, створення проблемних і пошукових ситуацій, активізація знань і досвіду дітей), форм (заняття, екскурсії, прогулянки, цільові прогулянки, квести) та засобів (об'єкти неживої природи, обладнання за змістом роботи) організації;

– створення спеціального розвивального предметно-просторового середовища;

– підтримка і стимулювання дорослими прагнень дітей дошкільного віку до експериментування з урахуванням спрямованості дитячих інтересів;

– розвитку пізнавальної активності як етапного, у якому діти цілеспрямовано включаються в ситуації,

– поступового оволодіння дослідницькими вміннями, необхідними для успішного самостійного експериментування.

Дослідницька робота – справа серйозна, вона не любить поспіху й суєти. Розробляючи програму пошуку, треба вчити дітей вникати в проблему, виховувати здатність пропонувати цікаві, незвичайні ідеї і вчитися їх розробляти. Джерела інформації залежать від обраної теми. Це дорослі, довідники, спеціальні телепередачі, Інтернет, власні спостереження і експерименти, енциклопедії, дитячі книги, присвячені різним сферам життя і діяльності людини, тварин, явищ природи та ін.

З метою сприяння набуття дітьми самостійного досвіду й активізації їх пошукової активності створюється предметно-виробниче середовище.

Куточки експериментування в групах мають усі необхідні матеріали для експериментування, зокрема:

– прилади-помічники (збільшувальне скло, ваги, пісочний годинник, компас, магніти);

– судини різних обсягів і форм з пластмаси, скла, металу, дерева;

– природний матеріал: камінчики, глина, пісок тощо;

– утилізований матеріал: дріт, шматочки шкіри, хутра, тканини, пробки;

– різні види паперу: звичайний, картон, наждачний, копіювальний;

– гуаш, акварель;

– медичні матеріали (піпетки, колби, дерев'яні палички, шприци без голок, мірні ложки та ін.);

– інші матеріали (дзеркала, повітряні кулі, масло, борошно, сіль, сито, та ін.).

Поступово куточки поповнюються новими матеріалами, що підтримують інтерес дітей, дозволяють їм знову отримати досвід, щоб утвердитися у своїх уявленнях.

Залежно від обраної тематики виготовляються знаки-символи, вироби, пам’ятки, папки-пересування.

Дослідження будуть малозначущими, якщо результати не будуть матеріалізовані в «доповіді», «проєкті», невеликій книжці та ін. На листочках паперу діти роблять малюнки, схеми. Не важливо, який обсяг цієї книжки.

Дитина, яка вивчила щось, прагне розповісти про це іншим – без цього дослідження не буде вважатися завершеним. Про виконану роботу треба не просто розповісти – її потрібно захистити. Аудиторію можуть становити друзі, бабусі й дідусі та, звичайно, батьки.

У результаті в дітей дошкільного віку сформовано:

– діалектичне мислення, тобто здатність бачити розмаїття світу в системі взаємозв'язків і взаємозалежностей;

– оволодіння способами практичної взаємодії з навколишнім середовищем забезпечує становлення світобачення дитини, її особистісний ріст;

– оволодіння здатністю, виявляти особливості предметів, та оволодівати вміннями зіставляти їх, встановлювати подібність і відмінність між ними, здійснювати аналіз на рівні видових понять і родових узагальнень;

– вміння аналізувати, співвідносити відомі й невідомі дані, вибирати спосіб вирішення пізнавального завдання; та упорядковано й систематизовано знання дітей про навколишній світ.

Таким чином, пошуково-дослідницька діяльність формує в дітей дошкільного віку позитивний соціальний досвід прояву ініціативи, кмітливість, допитливість, критичність, мобільність, самостійність, допомагає у вирішенні завдання виховання творчої особистості з активною життєвою позицією і відповідає сучасним вимогам модернізації сучасної дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол-в: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л. та ін. Київ, 2012. 26 с.

2. Гануза С. А. Уроки мислення серед природи. *Дитячий садок*, 2004. №7. С. 12-14.

3. Гнізділова О. А. Дослідно-експериментальна діяльність дітей з природніми об'єктами в умовах ДНЗ. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. 106с.

4. Михайліченко Т. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. №7. С. 42-50.

5. Моторин В. В. Исследовательская деятельность ребенка. *Детский сад от А до Я*, 2004. №2. С.64-71.

6. Пазухина И. А. Маленькие экспериментаторы в детском саду. *Дошкольная педагогіка*, 2012. № 10. С.52-56.

Зубець Ольга,
педагог, Новобасанська ЗОШ І-ІІІ ступенів
Лисенко Таміла,
експерт, Державний експертний центр МОЗ України

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ З УРАХУВАННЯМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ

Викладання біології в школі вимагає від педагога мультимодального підходу з метою зацікавлення учнів. Розвиток сучасних технологій, новітні досягнення науки та техніки сприяють розвитку різносторонньої обізнаності учня в цій галузі. Однак учитель має звернути увагу не те, що на якість засвоєння матеріалу впливають також соціальні фактори та розлади психо-фізичного стану учня. У випадках складних ситуацій (посттравматичний стресовий розлад, депресія, хімічна залежність дитини або підлітка та ін.) науково-методичних підходів викладача може бути недостатньо, тому варто звернути увагу на потребу консультації шкільного психолога та інших фахівців.

Методика викладання біології з урахуванням розвитку особистості сучасних школярів вимагає різнопрофільних знань та ефективних навичок щодо здійснення процесу навчання учнів середньої школи. Варто зазначити, що існують такі важливі фактори, як соціальна обумовленість цілей та завдань шкільного предмета, результативність навчання учнів, вибір методів та засобів, що використовуються під час викладання та ін. Отже, вагому роль відіграють принципи навчання, що відображають керівні ідеї та правила діяльності освітнього процесу. За типами навчання біології можна виділити сократівський, догматичний, розвивальний, пояснювально-ілюстративний, особистісно-орієнтований, проблемний, програмований, модульний, проєктний, диференційований [1].

Варто звернути увагу на взаємозв'язок між робочою пам'яттю та негативним впливом загальної тривожності, депресивних симптомів на стан навчальної підготовки учнів. Також важливого значення набувають самооцінка, академічні та компетентні фактори [2].

В освітньому процесі викладання біології одним з перспективним методів є застосування мультимедійних систем. Використання фільмів або презентацій та подальшого обговорення тематики уроку може бути ефективним способом засвоєння матеріалу [3]. Ці дані підтверджуються дослідженнями педагогічних практик у галузі анатомічної освіти.

Як відомо, існують численні методики для викладання анатомічних знань, оскільки майбутні клініцисти, хірурги, патологоанатоми потребують глибоких знань анатомії. Однак, незважаючи на те, що значну роль для педагога, який викладає біологію, може відігравати ефективна лабораторія з якісними матеріалами, навчання з використанням біологічних препаратів та трупів піддослідних тварин може бути дорогим та займати багато часу. Тому альтернативними методами навчання розглядають використання

мультимедійних ресурсів. У тому числі варто зазначити про ефективність візуалізації за допомогою демонстрацій ультразвукових зображень, комп'ютерних томограм та ін. Освітня програма має розвивати зорову, слухову та кінестетичну пам'ять. З урахуванням процесу навчання предметів біологічного профілю варто використовувати також активне та пасивне навчання, тобто застосування інтерактивних груп, семінарів, систем реагування аудиторії (класу) [4, 5].

Отже, викладання біології вимагає від вчителя різних знань та навичок. Однак, з розвитком науково-технічного прогресу для полегшення процесу викладання можна використовувати мультимедійні системи, що покращують процес візуалізації теми уроку. Варто зазначити, що погіршення навчальних досягнень учня може залежати від психо-фізичного стану та соціальних факторів, що може потребувати втручання інших спеціалістів (наприклад, психологів, психотерапевтів та педіатрів).

Список використаних джерел

1. Левашова В. М. Сутність сучасної методики навчання біології. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф., 11 квітня 2017 р. Харків. : ХНПУ, 2017. Вип. 2. С. 153–156;

2. Donolato E., Giofrè D., Mammarella I.C. Working memory, negative affect and personal assets: How do they relate to mathematics and reading literacy? *PLoS One.* 2019. Vol. 14, № 6. e0218921. doi: 10.1371/journal.pone.0218921;

3. Petkari E. Building Beautiful Minds: Teaching Through Movies to Tackle Stigma in Psychology Students in the UAE. *Acad. Psychiatry.* 2017. Vol. 41, № 6. P. 724–732. doi: 10.1007/s40596-017-0723-3;

4. Estai M., Bunt S. Best teaching practices in anatomy education: A critical review. *Ann Anat.* 2016. Vol. 208.151–157. doi: 10.1016/j.aanat.2016.02.010;

5. Drake R.L., Pawlina W. Multimodal education in anatomy: The perfect opportunity. *Anat. Sci. Educ.* 2014. Vol 7, № 1. P. 1-2. doi: 10.1002/ase.1426.

Качерова Ольга,
ст.викладачка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЦІННІСНА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНА ОРІЄНТАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Суспільство та його внутрішні процеси розвиваються за своїми власними законами, які мало залежать від зовнішніх чинників. Соціокультурний розвиток повністю відображає самосвідомість людей, їх духовний розвиток та оцінку ситуації, що складається в суспільстві, а також від гнучкої державної політики.

У зв’язку з відродженням культури України гостро постає проблема формування в молоді системи загальнолюдських та національних цінностей, що віддзеркалює реалії сьогодення, сучасні потреби людини і суспільства та одночасно спирається на найкращий національний досвід, історико-культурні здобутки нашого народу.

Сучасний розвиток української держави, соціальних інститутів та суспільних відносин визначається як період трансформаційних процесів, пошуку власного шляху розвитку та зміни цінностей.

Українське національне виховання, враховуючи вимоги часу, має базуватися не тільки на принципах природовідповідності та культуровідповідності, які були системно розроблені українськими філософами і педагогами (Г. Сковородою, К. Ушинським, С. Русовою,

В. Сухомлинським та ін.), але й на принципі аксіологічної відповідності, адже сучасне національне виховання особистості не може перебувати поза аксіологічним виміром. Історико-культурний феномен, що відповідає культуро-творчим інтересам, потребам, прагненням людини, відіграє визначальну роль у формуванні творчих здібностей, розвитку талантів, становленні креативної особистості, здатної до засвоєння та збагачення культури рідного народу.

Не випадково серед найпалкіших речників української національної ідеї були такі відомі художники, як Т. Шевченко, С. Васильківський, О. Мурашко, Г. Нарбут, О. Курилас, В. Кричевський, О. Новаківський, М. Бойчук та інші.Українські мистецькі практики XVI–початку XX ст. не тільки розвинули виховний потенціал українського образотворчого мистецтва, але й нагромадили достатній досвід концептуального осмислення та ціннісно-смислове розгортання української національної ідеї в просторі української образотворчості.

Аналіз наукових праць вчених (В. Анненков, В. Бакіров, С. Карпенко, О. Корнієнко) дозволяє визначити базові цінності, що складають систему цінностей сучасної молодої людини. А саме: вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, родичі, освіта, правопорядок); суспільні (працелюбство, соціальний статус та ін.); міжособистісні (чесність, альтруїзм, доброзичливість); демократичні (свобода слова, совісті, національний суверенітет); партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї); трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту) цінності. Система базових цінностей конкретизується кожною людиною в залежності від її індивідуальності і виступає основою вибору нею цілей і умов діяльності, принципів життя та поведінки. Базові цінності індивідів у сукупності складають ядро загальнолюдських цінностей та відображають рівень культури суспільства.

Українське образотворче мистецтво як засіб національно-патріотичного виховного впливу здатне:

– мотивувати духовне зростання особистості;

– актуалізувати її патріотичні почуття та світоглядні орієнтації;

– забезпечити смислове «представництво» національного образу світу й національної ідеї в структурі особистості;

– пов’язує зміст ціннісних орієнтацій особистості та національних цінностей українства.

Вчені (Д. Донцов, О. Духнович, В. Липинський, О. Марченко, О. Михайличенко, Б. Цимбалістий та ін.) стверджують, що любов до мистецтва є національною рисою українців, у якій втілюється природний потяг представників цього народу до прекрасного, поетичність, співучість, музичність, естетизм, схильність до сильних почуттів, драматично-ліричних афектів, театрального мистецтва. Така прихильність народу до мистецтва обумовлює особливо важливе значення цього історико-культурного феномену у ціннісній сфері українського народу.

Для створення адекватного формуючого культурного середовища у закладах вищої освіт, образотворче мистецтво є невичерпним джерелом культури народу, яка має унікальні можливості впливу на особистість, формування в молоді національного світогляду, характеру, ціннісних орієнтацій.

Основним акцентом процесу формування майбутнього вчителя у педагогічному ЗВО має стати усвідомлення своєї ролі в трансляції як загальнолюдської, так і, перш за все, національної культури. Ознайомлення студентської молоді з найкращими зразками художнього мистецтва народу, залучення молодих людей до власного самовияву

засобами образотворчої діяльності - важливий чинник впливу на сферу цінностей сучасної молоді.

Отже, створення атмосфери співтворчості і діалогу особистостей буде доцільним засобом впливу.

Таким чином, для ефективного впливу на ціннісну сферу молоді необхідно не тільки збагачувати навчально-виховний процес вищих закладів освіти різноманітними естетико-виховними заняттями, комплексно застосувати різні види народного мистецтва в освітній діяльності, а й проводити пояснювальну, просвітницьку роботу з молоддю, організовувати позааудиторну роботу та дозвілля студентів із використанням здобутків народної творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янова Н. Відродження національної освіти у концепції М. Грушевського та синтез філософії освіти і мистецтва у XXI ст. // Михайло Грушевський - науковець і політик у контексті сучасності: Зб. наук. праць. Київ: Українська Видавнича Спілка, 2002. С.347 – 352
2. Авер'янова Н. Образотворче мистецтво: стан і проблеми вивчення. *Рідна школа*. 2001. №1. С. 53 - 54;
3. Абрамчук О. В. Формування ціннісних орієнтацій студентів ВТНЗ у навчально- виховному процесі [Електронний ресурс]: електронне наукове видання матеріалів конференції «Гуманізм та освіта: IX міжнародна науково-практична конференція». - conf.vstu.edu.ua/humed/2008/
4. Богатирьова Г. А. Національна культура у формуванні творчої особистості майбутніх спеціалістів [Електронний ресурс]: електронне наукове видання матеріалів конференції «Гуманізм та освіта: IX міжнародна науково-практична конференція». - conf.vstu.edu.ua/humed/2008/

5. Денисенко В. Національна ідея в системі національного виховання підростаючого покоління// Українська національна ідея: витоки і сьогодення. Матеріали доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., 7-8 жовтня 1999 р. Київ: Знання, 2000. 105 с

6. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / [Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, О. М. Отич, С. О. Соломаха та ін.]. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.

7. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752 с.

Крамаренко Алла,
докторка педагогічних наук,
професорка,
завідувачка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПРИРОДНИЧИЙ АСПЕКТ

Для успішності країни в сучасному глобалізованому, конкурентному, інноваційному світі потрібно мати якісну систему освіти, яка створить умови для формування компетентних громадян, здатних бути успішними в цьому світі і тим самим забезпечувати успішність країни.

Уявлення про успішність сучасної країни концептуалізовано в понятті суспільства сталого розвитку (sustainable development society):

- сталий розвиток економіки;
- сталий розвиток соціальних відносин;

- сталий розвиток екології.

Уявлення про успішність громадянина в суспільстві сталого розвитку концептуалізовано в понятті ключових компетентностей суспільства сталого розвитку.

Місія системи освіти — набуття учнями ЗЗСО ключових компетентностей суспільства сталого розвитку, що є одночасно передумовою їх успішності в сучасному світі й успішності країни в сучасному глобалізованому світі.

Красномовним прикладом ефективної освітньої політики може бути досвід Фінляндії, успішність якої за всіма трьома параметрами суспільства сталого розвитку не викликає сумнівів — як свідчить про це звіт Світового Банку: «Успішність цієї маленької і віддаленої Європейської країни є безпосереднім наслідком освітньої політики, що була запроваджена 40 років тому».

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, І. Осадченко, І. Пальшкова, Д. Пащенко, Л. Пєтухова, Р. Пріма, О. Сорока, С. Стрілець, О. Фізеші, О. Федій, О. Хижна, Л. Хомич, Л. Хоружа, О. Ярошинська та ін.).

Потужні зміни в реформуванні сучасного освітнього простору актуалізують питання державних стандартів професійної освіти, оскільки затверджено новий 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 цьогоріч вводиться інтегрований предмет «Я досліджую світ». Типова освітня програма з цього предмета дає змогу вчителеві 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, як указує О. Савченко, застерігаємо, що інтегроване навчання за невмілого поєднання елементів навчальної програми в початковій школі може негативно позначитися на якості освіти [7]. 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 [6].

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» [5] 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 цілісності 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 [5, с. 51-152].

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»; 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'язбережувальної 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: 21.07.2019).

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. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія. Запоріжжя: КПУ, 2014. 380 с.

6. 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: 21.04.2019).

7. 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.

Лимар Юлія,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

Успіх розпочатої реформи шкільної освіти в Україні значною мірою залежить від особистості вчителя, його бажання змінюватись,

організовувати освітній процес по-новому. Це передбачає врахування ним індивідуальних особливостей учнів, створення умов для розкриття їхнього потенціалу; використання сучасних технологій навчання; ініціативності; творчого підходу; організації взаємодії з учнями на засадах партнерства [3]. Відтак необхідне оновлення змісту фахової підготовки вчителя початкової школи, удосконалення форм і методів організації діяльності студентів. Зокрема необхідно підготувати їх до організації освітнього процесу в початковій школі на основі партнерства між усіма його учасниками: учнями, учителем, батьками. Переконана, що навчати студентів особливостям реалізації педагогіки партнерства можливо тільки шляхом організації освітнього процесу на засадах партнерства між студентом і викладачем. Цьому сприяє використання діалогічних, інтерактивних, проблемних методів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів для Нової української школи.

Значні можливості у цьому напрямі має використання на заняттях зі студентами філософського діалогу, розробленого і описаного в працях Хельског Хансен Ґюро (Норвегія) [4]. Досвід використання філософського діалогу в роботі зі студентами, його переваги та особливості проведення були представлені автором цього методу викладачам ЗВО України в межах міжнародного проекту «Розвиток культури демократії в педагогічній освіті в Норвегії, Україні та Палестині» **(**CPEA-LT-2017/10037) (напрямок «Впровадження демократії в комунікації в освітньому процесі») (2018).

За методикою Хельског Хансен Ґюро [4] було розроблено різні види філософських вправ й апробовано їх протягом листопада 2018 року – червня 2019 року в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка на практичних заняттях з таких педагогічних дисциплін: теорія та методика виховання, основи педагогічних досліджень [2], педагогічні технології в початковій школі,

актуальні проблеми сучасної початкової освіти, організація управління освітнім процесом у закладах вищої освіти. Наводимо приклад філософської вправи, розробленої з урахуванням особливостей вивчення майбутніми вчителями початкової школи теми «Педагогіка партнерства».

Вправа «Педагогіка партнерства»

(розроблено на основі вправи D1. Що таке справедливість? [4])

Спеціальність підготовки здобувачів вищої освіти: 013 Початкова освіта.

Навчальна дисципліна: Педагогічні технології в початковій школі.

Тема. Педагогіка партнерства.

Вид заняття: практичне.

Наочність і матеріали: фліпчарт, аркуші для фліпчарту, маркери, стікери.

Мета: формувати в студентів здатність цінувати людську гідність та права людини; виховувати повагу, відповідальність, здатність усвідомлювати невизначеність та неоднозначність; формувати навички аналітичного й критичного мислення, слухати та спостерігати, емпатію, співпрацювати; поглиблювати знання та розуміння себе; теоретичних основ та практичного значення педагогіки партнерства в школі, ролі вчителя в її реалізації.

Методичний опис:

1. Учасники об’єднуються в групи по 3-4 особи й мають завдання навести 3 різні приклади реалізації авторитарної педагогіки. Учасники обговорюють їх, вирішують, яку саме ознаку авторитарної педагогіки наведено в трьох різних випадках. Учасники кожної групи обирають та озвучують найкращий приклад загальній групі. Після презентації кожного з наведених прикладів протягом кількох хвилин учасники груп з’ясовують, які ознаки авторитарної педагогіки наведено.

Наприклад, у цьому прикладі ознакою авторитарної педагогіки є те, що …

Учасники груп записують ці ознаки на аркуші паперу.

2. Учасники порівнюють різні ознаки. Визначають схожі ознаки (за наявності) й ту, яка найвиразніше ілюструє з урахуванням основних ідей педагогіки партнерства на прикладі авторитарної педагогіки.

3. Потім учасники переходять до наступного прикладу й повторюють цей процес, доки всі групи не поділяться своїми прикладами та ознаками авторитарної педагогіки.

4. Наприкінці учасники груп створюють загальне визначення педагогіки партнерства, у якому враховані всі ознаки, запропоновані в різних прикладах.

Способи візуалізації: складання схеми /малюнка/, створення таблиці «Ознаки педагогіки партнерства» тощо (за бажанням учасників).

Завдання для рефлексії: учасники обговорюють процес і результати своєї діяльності на практичному занятті щодо теоретичної та практичної підготовки до реалізації педагогіки партнерства.

Процес обговорення ситуацій відбувався досить емоційно (окремі випадки викликали в студентів сльози співчуття). Адже більшість прикладів, наведених студентами, сталися з ними, решта – приклади ситуацій, безпосередніми свідками яких вони були.

Під час вибору ситуації для представлення її загальній групі та формулювання на основі обговорення ознаки педагогіки партнерства (на прикладі авторитарної педагогіки) учасники малої групи обирали найбільш яскравий приклад і разом формулювали відповідну ознаку. Так, спільними ознаками педагогіки партнерства в усіх групах були: повага до особистості дитини; рівноправна взаємодія всіх учасників освітнього процесу (вчителя, учня, батьків); урахування індивідуальних особливостей дитини (відмова від орієнтації на середнього учня);

прийняття різноманітності, інакшості дитини вчителем та іншими дітьми; надання права вибору (змісту завдань, виду діяльності, форми представлення її результатів). Крім вищеперерахованих ознак, учасники окремих груп сформулювали ще й такі: заохочення ініціативи учнів; добровільність; рівність усіх дітей; учень – активний учасник освітнього процесу; оцінювання результатів праці дитини, її зусиль, прогресу, а не її особистості.

На основі виділених ознак студентами було сформульовано узагальнене визначення педагогіки партнерства.

Під час рефлексії більшість студентів зазначили, що на занятті вони глибше зрозуміли сутність та основні ознаки педагогіки партнерства; краще усвідомили наслідки авторитарної педагогіки для подальшого розвитку, виховання й навчання дітей; переконалися у надзвичайно важливій ролі вчителя в реалізації педагогіки партнерства.

Отже, результати спостереження за роботою студентів та аналіз результатів виконання ними рефлексивних вправ свідчить про ефективність використання філософських вправ у процесі фахової підготовки майбутніх учителів до роботи в Новій українській школі. Їх використання сприяє розвитку в студентів навичок аналітичного й критичного мислення; комунікативних умінь; уміння аргументовано висловлювати власну думку, відстоювати її; уміння приймати точку зору іншої людини; уміння уникати конфліктних ситуацій або конструктивно їх вирішувати.

Список використаних джерел

1. Компетентності для культури демократії. URL : https://classroom.google.com/u/0/c/MjI4NTQ1MzM4NTha/a/Mjg5NDEyMDAxNzNa/details (дата звернення : 18.05.2019).

2. Лимар Ю.М. Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до використання спостереження як методу науково-педагогічного

дослідження // II International scientific conference «Modernization of the educational system : world trends and national peculiarities» : Conference proceedings, February 22th, 2019. Kaunas : Izdevnieciba «Baltija Publishing». P. 452-454.

3. Нова українська школа : порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

4. Helskog, Guro Hansen. Forthcoming February 2019. *Philosophising the Dialogos Way toward Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation.* London: Routledge Publishing Ltd.

Лісіна Лариса,
докторка педагогічних педагогічних наук, професорка,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СТУДЕНТІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

В умовах реформування школи особливої значущості набувають проблеми формування у майбутніх учителів функціональної грамотності як мінімального рівня компетентності, яка пов'язана з уміннями застосовувати знання для орієнтування в тій чи іншій ситуації, передбачати наслідки явищ і дій, що дасть їм змогу використовувати основні способи пізнавальної діяльності для досягнення педагогічних цілей [2, с. 97-100].

Одним із підходів, який забезпечує результативність навчального процесу на всіх рівнях освіти є диференційований підхід, а універсальним методом навчання майбутніх учителів застосуванню як теоретичних знань, так і знань способів дій є розв'язування задач із педагогіки. Це закономірно, адже в освітньому процесі вчителю постійно доводиться вирішувати величезну кількість педагогічних задач, тому

його професійну діяльність можна розглядати як мистецтво розв’язування педагогічних задач. Уміння розв'язувати педагогічні задачі є одним із показників успішного засвоєння матеріалу і важливим етапом у розумінні педагогічних явищ і законів. Тому актуальною для сучасної педагогічної освіти є практична реалізація задачного підходу в умовах диференційованого навчання.

Проблема диференційованого навчання на всіх рівнях освіти глибоко вивчалася психологами, дидактами та методистами (Б.Ананьєв, В.Беспалько, О.Бугайов, С.Гончаренко, Н.Лейтес, Г.Костюк, В.Моляко, В.Паламарчук, О.Сергєєв та інші). Різні аспекти задачного підходу досліджувались М.Євтухом, А.Єсауловим; Л.Корчагіною, Н.Кузьміною, М.Фрумкіним та ін.

Проте, ефективність задачного підходу в умовах диференційованого навчання педагогічним дисциплінам не досліджувався у педагогічній науці. Зокрема, проблема застосування задачного підходу для навчання майбутніх учителів застосовуванню теоретичних знань в практичній діяльності в умовах диференціації всього навчального процесу недостатньо розроблена як у дидактиці так і в педагогічній практиці.

Стаття присвячена науковому обґрунтуванню шляхів цілеспрямованого розвитку умінь студентів застосовувати одержані знання при розв'язуванні педагогічних задач в умовах диференційованого підходу.

У своєму дослідженні ми спирались на такі положення: 1) диференційований підхід у навчанні є комплексом методичних, психолого-педагогічних й організаційно-управлінських заходів, що забезпечують навчання в гомогенних групах [4, С. 79], 2) педагогічна ситуація є складовою частиною педагогічного процесу, що характеризує його стан у певний час і в певному просторі [6, с. 223]; 3) педагогічне

завдання є осмисленою педагогічною ситуацією; 4) педагогічна задача – це виявлення суперечностей в освітньому процесі, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості [5, с. 28]; 5) навчальний матеріал може стати предметом засвоєння лише у тому випадку, коли він буде включений у діяльність, тому зміст особистісно-діяльнісного підходу в системі роботи викладача педагогічних дисциплін повинен об'єднувати всі елементи навчання в єдине ціле.

Будь-яке вміння, в тому числі й уміння застосовувати теоретичні знання при розв'язуванні задач із педагогіки - це діяльність, яка може бути репродуктивною або продуктивною. Ми погоджуємось з твердженням, що найбільш ефективний вид діяльності на заняттях з педагогіки - розв'язування педагогічних задач [6, с. 5-6].

Система різнорівневих задач передбачає виконання різноманітних розумових операцій у певній послідовності: просте відтворення навчального матеріалу, потім - порівняння ситуацій, їх класифікації, визначення взаємозв'язку між причиною й наслідком педагогічної ситуації. Розв'язування задач різних ступенів складності, застосування знань у нових, нестандартних ситуаціях, що дає можливість реалізувати цільові орієнтації диференційованого навчання [4, с. 79]: 1) навчання кожного на рівні його можливостей і здібностей; 2) пристосування (адаптація) навчання до особливостей різних груп студентів.

Практичну реалізацію диференційованого навчання педагогічним дисциплінам ми вбачаємо як перебудову існуючих методичних систем, зокрема, реорганізацію навчального процесу на засадах задачного підходу до вивчення педагогіки та пошук відповідних шляхів здійснення такого навчання, оновлення змісту дисциплін.

Розподіл навчального матеріалу на диференційовані фрагменти-задачі є складним видом діяльності для викладача, тому що при цьому необхідно врахувати вимоги, викладені у стандарті вищої освіти. У

залежності від кількості елементів знань, які потрібно використати при розв'язуванні, розрізняють задачі прості, складні, комбіновані (при розв'язуванні яких елементи знань і способи дій сполучаються в різних зв'язках) [3, с. 67].

Розподіл на рівневі системи задач з педагогіки повинен ґрунтуватися на певних дидактичних і методичних принципах їх побудови [3, с. 175-179]: цілісності системи задач; перспективності розвитку мислення студентів; мінімалізму та достатності змісту освіти; диференційованості та інтегральності знань та навичок; поетапного формування способу дії та його складових; різнобічності методів розв'язування задач.

З огляду на вищевикладене, ми рекомендуємо при диференціації педагогічних задач керуватися такими вимогами, які повинні корелюватися з критеріями оцінювання навчальних досягнень студентів з педагогіки.

Задачі пропедевтічного рівня (початковий рівень навчальних досягнень) - спрямовані на розвиток у студентів умінь упізнавати деякі педагогічні об'єкти, описувати їх за певними ознаками. При їх розв'язуванні студент повинен мати хоча б фрагментарні уявлення щодо предмета вивчення й може назвати деякі педагогічні поняття на побутовому рівні).

Задачі нормативного рівня (середній рівень навчальних досягнень) забезпечують обов'язкове засвоєння навчального матеріалу, що відповідає оцінці «задовільно». Як правило, це завдання на відтворення основного змісту теми та його розуміння. Зміст такого рівня завдань містить у собі питання: хто, що, де, коли? Крім того, передбачається опис, переказ, формулювання закономірності чи поняття, виконання практичних вправ та ін. При їх розв'язуванні студент має знати окремі факти, що стосуються педагогічних об'єктів,

повинен уміти відтворити їх за допомогою викладача, дати визначення поняттям, самостійно відтворювати частину навчального матеріалу, за допомогою викладача порівнювати педагогічні об'єкти.

Задачі компетентнісного рівня (достатній рівень навчальних досягнень) спрямовані на розвиток у студентів умінь узагальнювати, розпізнавати, застосовувати й відповідають оцінці «добре». Типовими для даного рівня завдань є питання: чому, навіщо, як, у чому суть? При їх розв'язуванні студент повинен самостійно відтворювати фактичний і теоретичний навчальний матеріал, уміти класифікувати педагогічні об'єкти, виявляти розуміння основоположних педагогічних теорій і концепцій, уміти наводити приклади на підтвердження цього, володіти навчальним матеріалом і застосовувати знання у стандартних ситуаціях, уміти узагальнювати й систематизувати надану інформацію, робити висновки.

Задачі творчого рівня (високий рівень навчальних досягнень) припускають декілька варіантів розв'язання і спрямовані на розвиток у студентів самостійності й критичності мислення, дослідницьких умінь, творчого підходу до вивчення навчального матеріалу й відповідають оцінці «відмінно». Це можуть бути завдання на порівняння, систематизацію, пошук логічної помилки, пояснення причини, обґрунтування власної позиції, перерахування переваг чи недоліків, приведення аргументів, складання перевірочного тесту з теми, написання й захист реферату з проблеми, підготовка й проведення бесіди чи фрагменту лекції. При їх розв'язуванні студент повинен володіти знаннями з педагогіки й аргументовано використовувати їх у нестандартних і проблемних ситуаціях, встановлювати зв'язки між явищами, бути здатним до самостійного використання інформації згідно з поставленими завданнями, вміти аналізувати додаткову інформацію, самостійно оцінювати педагогічні ситуації [5, с. 4-5].

Подібний диференційований підхід до змісту педагогічних задач ураховує сучасні вимоги базових стандартів вищої освіти, засвоєння якого є обов'язковим для майбутнього фахівця.

Із власного досвіду роботи у педагогічному університеті ми можемо відзначити, що запропоновані системи фахових задач з педагогіки відіграють роль зв'язуючої ланки між цілями навчально-пізнавальної діяльності, змістом навчального матеріалу, рівнем підготовки та інтересами майбутніх спеціалістів і дозволяють реалізувати на практиці різноманітні форми диференційованого навчання, спрямованого на формування навичок застосовувати теоретичні знання із педагогіки на практиці.

Проблема формування умінь застосовувати знання при розв'язуванні педагогічних задач вимагає диференційованого підходу не тільки до їх змісту, але й до методу навчання розв'язуванню задач різних рівнів складності. З метою ефективного навчання студентів застосовувати теоретичні знання при розв'язуванні практичних задач з педагогіки нами були апробовані різні методики. Застосування теоретичних знань припускає володіння прийомами розумової діяльності (система аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, спеціально організовані для розв'язування задач), вироблення яких здійснюється, як правило, стихійно й безсистемно. Здібні студенти оволодівають прийомами самі, без допомоги викладача. Частина студентів повільно, але опановують цими прийомами, решта - опановують помилковими прийомами, тому потребують перенавчання. У результаті ми дійшли до висновку, що алгоритмічний спосіб навчання розв‘язуванню задач пропедевтичного й нормативного рівнів дає найкращі результати. Алгоритмічні інструкції не позбавляють студента самостійного пошуку розв'язування пізнавальних задач за умовою, що вони самостійно намагаються виробити алгоритми, а потім, свідомо

застосовують їх в ученні. Алгоритми використовують також при розв'язуванні дослідницьких, експериментальних задач та окремих задач з певної теми. Наприклад, для розв'язування експериментальних задач (задачі, в яких для знаходження невідомої величини потрібно частку даних знайти дослідним шляхом) ми пропонуємо такий алгоритм: 1 етап — прочитати уважно умову задачі; чітко визначити проблему; 2 етап — визначити, яке явище, закон лежать в основі проблеми; 3 етап — продумати схему експерименту; продумати послідовність його проведення; в разі потреби розробити таблицю для реєстрації результатів експерименту; 4 етап — виконати експеримент і результати записати в таблицю; 5 етап — зробити необхідні висновки; 6 етап — обміркувати отримані результати й записати відповідь.

Не можна обмежуватися алгоритмічним методом при розв'язуванні задач компетентнісного й творчого рівнів. Розв'язування складних задач є не тільки наукою, але й мистецтвом, що вимагає захопленості, натхнення, логіки, фантазії. Однак, можна сформулювати евристичні правила, оволодіння якими допоможе: 1) усвідомити умову задачі й установити, чи є всі дані необхідні для її розв‘язування, де узяти відсутні дані; 2) спробувати переформулювати умову задачі; можливо, нове формулювання задачі полегшить пошук шляхів її розвязання; 3) перевести задачу на мову теорії графів; 4) визначити можливість розробки (грунтуючись на вихідних даних) алгоритму розв‘язання та виявлення можливих перешкод; 4) виділити підзадачу, яку можна розв'язати, якщо задача не піддається розв'язанню; 5) спробувати сформулювати більш загальну задачу, тому що її іноді легше розв'язати; 6) розглянути можливий перебіг ситуації, довести правильність розв'язання задачі; 7) зробити необхідні обчислення, якщо це необхідно, оцінити правильність кінцевого результату; 8) відповісти на запитання: «Чому навчає розв'язування цієї задачі?».

Попередній виклад дозволяє нам виділити такі етапи практичного здійснення навчання педагогіці на основі задачного підходу: 1) створення системи спеціальних рівневих практичних завдань у кожному розділі курсу «Педагогіка», зміст яких відповідає конкретній меті навчання, і є цікавим та зрозумілим студентам; 2) побудова відповідної системи методів і способів розв'язування задач із педагогіки та освоєння її студентами; 3) організація навчальної діяльності у вигляді процесу постановки й розв'язування спеціальної системи навчально-пізнавальних задач педагогічного спрямування різного рівня складності; 4) урахування методологічного принципу цілісності відносно конкретного системного об'єкта (системи задач, пізнавальної діяльності студентів тощо), який проявляється у з'ясуванні всіх внутрішніх та зовнішніх зв'язків; 5) використання студентами теоретичних знань, методів дослідження й пізнання, практичних умінь та навичок, набутих ними в процесі вивчення інших навчальних дисциплін при розв‘язуванні задач з педагогіки.

Важливими показниками якості знань є їх повнота й міцність. При оцінці вміння застосовувати знання ми рекомендуємо враховувати критерії оцінювання навчальних досягнень студентів [3, с. 5].

Ефективність зазначених вище підходів у реалізації принципу диференційованого навчання при розвитку умінь застосовувати знання в практичній діяльності з розв'язування задач можлива лише при реалізації викладачем таких вимог [3, с. 178-179]: 1) врахування інтелектуальних і фізичних здібностей студентів й організація навчального процесу в строгій відповідності з ними; 2) постійний контроль навчальної діяльності кожного студента; 3) використання різних форм навчальної діяльності: проведення додаткових індивідуальних занять по ускладненій програмі; складання індивідуальних планів підготовки; надання самостійного вибору форм

навчання тощо; 4) створення в колективі позитивного соціально-психологічного клімату, що сприяє розвитку індивідуальних здібностей кожного студента; 5) підвищення якості підготовки як окремих студентів, так процесу навчання в цілому шляхом опори на виховні й дидактичні можливості колективу (взаємодопомога, обмін досвідом в процесі змагання, взаємонавчання, взаємний контроль тощо).

При застосуванні задачного та диференційованого підходів у навчанні педагогіки, крім підвищення вмінь застосовувати знання, що є показником рівня загальної педагогічної грамотності, ми відзначаємо такі позитивні аспекти освітнього процесу: звільнення часу викладача, що дає можливість приділити увагу студентам з низькою мотивацією учіння; підвищення загального рівня викладання, реалізація бажання «сильних» студентів більш прискореними темпами опановувати майбутню професію, підвищення рівня «Я»-концепції всіх студентів («сильні» – стверджуються в своїх здібностях, «слабким» студентам надається можливість зазнати успіх, позбавитися від комплексу недосконалості); підвищення рівня мотивації в освоєнні професії всіх майбутніх фахівців [4, с. 80].

Таким чином, ми прийшли до таких висновків:

1. Одним із ефективних чинників, що впливають на результати навчання майбутніх учителів застосуванню знань на практиці є інтеграція задачного підходу з диференційованим. Запровадження методичної системи, побудованої на цій основі, дозволяє ефективно сформувати належні вміння застосовувати знання з педагогіки студентів із різним рівнем здібностей і поетапно вийти на достатній рівень навчальних досягнень (вміння розв'язувати педагогічні задачі компетентного рівня).

2. . Під час вивчення основ педагогічних знань диференційований і задачний підходи доцільно здійснювати: 1) шляхом

різнорівневого відбору змісту задач; 2) шляхом введення диференціації вимог до знань та вмінь у межах відібраного змісту і подання їх через систему різнорівневих теоретичних та практичних задач на мінімально-базовому (репродуктивному), базовому (аналогії) і поглибленому (творчому) рівнях; студентам із високим інтелектуальним потенціалом і підвищеним рівнем пізнавальних інтересів – на базовому та підвищеному; 3) широким використанням диференційованого методичного забезпечення: зразків програм, розроблених з урахуванням спеціалізації; методичних посібників, розрахованих на різнорівневе вивчення основ педагогіки; рейтингових таблиць тощо.

Ретельного подальшого дослідження вимагають, на наш погляд питання інтенсифікації та індивідуалізації процесу самостійної роботи з розв'язування педагогічних задач.

Список використаних джерел

1. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.

2. Життєва компетентність особистості : Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ. : Богдана, 2003. 520 с.

3. Психология и педагогика. Учебное пособие /Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 585 с.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

5. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Под ред. П.И. Пидкасистого. Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. 173с.

6. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. Москва : АПО, 1998. 568 с., Т. 1.

Малихін Андрій,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет

ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПРАКСЕОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Модернізація освіти в сучасній Україні, реалізація цілей формування єдиного європейського простору вищої освіти визначили нове розуміння компетентності майбутнього вчителя, і вчителя початкової школи зокрема. Сучасний вчитель в умовах реформи «Нова українська школа» – це передусім фахівець, здатний на високому професійному рівні вирішувати складні, завдання із формування у учнів молодшої школи відповідних компетентностей. У зв'язку із цим особливого значення набуває якість фахової підготовки майбутнього вчителя. Слід зазначити, що в педагогічній теорії досить грунтовно розроблені певні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, але вирішенню цієї проблеми під кутом зору праксеології ще не достатньо приділяється уваги.

Окремі аспекти застосування ідей праксеології до розв'язання проблем професійної підготовки педагогічних кадрів розглядались в працях Л.Рижко, Є.Рябухи, В.Федотова, І.Колеснікової, О.Титової, О.Савченко, П.Самойленко, С.Семенової. Зокрема, І.Колеснікова, О.Титова досліджують праксеологічні основи педагогічної діяльності, Е.Рябуха розглядає роль і місце праксеології у розв'язанні проблем підвищення якості вищої освіти. Нажаль, у наукових дослідженнях поки не зовсім повно розкрита проблема застосування ідей праксеології до фахової підготовки вчителя початкової школи.

Мета дослідження: уточнення сутності праксеології як науки та виокремлення її принципів, яких доцільно дотримуватись під час здійснення фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «праксеологія» вперше використував А. Еспінас у 1897 році у своїй книзі «Les origines de la technoge» (Виникнення технології). Але статус окремої галузі філософського знання праксеологія отримала у другій половині XX століття. Термін «праксеологія» походить від грецького «praxis»- дія, практика і в перекладі означає «знання про дії».

У сучасних наукових дослідженнях існує декілька підходів до визначення поняття «праксеологія». Розглянемо деякі із них.

Праксеологія – галузь соціологічних досліджень, що вивчає методику розгляду різних дій або сукупності дій з точки зору встановлення їхньої ефективності [4].

Зеленський Я. визначає праксеологію як науку про принципи і методи ефективної діяльності. Зокрема, він вказує, що дослідження в галузі праксеології спрямовані передусім на розробку принципових основ організації спільної діяльності людей, ухвалення рішень, мотивації й реалізації дій як колективних, так і індивідуальних.

У своїх працях відомий польський філософ, логік та математик Тадеуш Котарбінський [2] праксеологію розглядає як науку про організацію та управління будь-якою людською діяльністю з метою її оптимізації, з метою покращення її ефективності. Він зазначав, що метою праксеології є пошук загальних законів будь-якої людської діяльності, щоб на їхній основі сформулювати загальні принципи людської діяльності.

Вітчизняні дослідники цієї проблеми П. Самойленко і В. Семенова визначають праксеологію як науку, що досліджує принципи, структуру й закономірності організації ефективної (раціональної) спільної діяльності

викладачів і студентів, яка спрямована на підвищення продуктивності навчальної праці [3]. Ці науковці на основі аналізу загальної теорії діяльності, навчальної діяльності й ефективності навчального процесу сформулювали наступні принципи праксеології навчання, яких доцільно дотримуватись під час здійснення фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи:

• *принцип діагностичності цілей і результатів навчальної діяльності.* Оціночна система, яка впроваджувалася донедавна у більшості закладах вищої освіти і передбачала оцінювання успіхів студентів у навчанні тільки в період сесій, не реалізувала належним чином діагностичну функцію цілей і результатів навчання. На цьому неодноразово наголошували педагоги й психологи і пропонували альтернативні способи оцінювання результатів навчання, які дають можливість не тільки оцінити результати, але й дозволяють простежити динаміку розвитку особистості, її успішне просування в навчальній діяльності;

• *принцип стимулювання й мотивації позитивного ставлення студентів до навчання, орієнтації на їхні потреби й інтереси.* Із загальної теорії діяльності відомо, що не можна досягти належного ефекту за відведений час, якщо не забезпечена відповідна мотивація. З цього витікає, що головним чинником при відборі змісту, відборі методів навчання, побудові логіки вивчення навчального матеріалу, розробці технологій навчання в контексті підвищення ефективності навчальної діяльності повинна стати орієнтація на потреби й запити суб'єктів навчання. До умов, що забезпечують формування *позитивної мотивації* навчальної діяльності в процесі навчання, можна віднести:

- компетентність викладача при формуванні й розвитку мотиваційної сфери суб'єктів навчання;

- безперервність діяльності із формування мотивації;

- спеціальний підбір методичних прийомів, форм навчання, що забезпечують позитивний вплив на розвиток мотивації;

- *принцип вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності.* Відповідність методів і засобів навчання нами розуміється як певна погодженість або гармонійність поєднання елементів діяльності, яка дозволяє досягти поставленої мети навчання. Якщо вибір методів і засобів навчання відповідає поставленим завданням, ураховує особливості й можливості студентів, то ефективність навчання виявиться максимально можливою в даних умовах.

Відповідний вибір форм навчання також визначає ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів . Групова або індивідуальна форма навчання більш-менш успішно сприяють вирішенню навчально-виховних завдань. Тому при виборі форм навчання необхідно враховувати специфіку змісту завдань, особливості студентів, методи й засоби навчання, які застосовуються на конкретному занятті. Якщо при виборі методів, засобів і форм не враховується один або кілька названих компонентів, то ефективність не буде максимальною;

- *принцип взаємозв'язку етапів навчання.* У педагогіці встановлені важливі в'язки між змістом матеріалу, що вивчається, логікою його викладу, послідовністю й завершеністю етапів навчання. Ефективність навчання може бути забезпечена тоді, коли зміст навчання дозволяє вирішити коло намічених завдань, коли воно науково, систематично й послідовно вивчається, а просування до нового виду діяльності відбувається тільки після завершення попереднього етапу навчання. Виконані завдання майбутніми вчителями початкової школи дозволять визначити, яке число навчальних елементів засвоєне ними на рівні, що відповідає поставленій меті.

-принцип значущості й застосовуваності результатів навчання. Педагогічною теорією й практикою встановлено, що учні і студенти краще засвоюють той навчальний матеріал, який вони вважають найбільш значущим для життєдіяльності в майбутньому. Якщо суб'єкти навчання усвідомлюють можливість застосування отриманих знань, умінь і навичок для теперішнього і майбутнього життя, визнають їх цінність для побутової і професійної діяльності, то виникає позитивна пізнавальна мотивація, підвищується ефективність навчальної діяльності, отримані знання актуалізуються практичною діяльністю, доповнюються й поглиблюються. Особливого змісту цей принцип набуває в руслі тих зусиль, які застосовують для неперервної освіти й виховання особистості. На кожному часовому етапі такої освіти мають бути поставлені її цілі, що відповідають вимогам соціального замовлення, враховують потреби суб'єктів навчання, посильні й точно відбивають майбутню діяльність.

- *принцип опори на створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності суб'єктів навчання.* У сучасній педагогіці під досягненням розуміють позитивний, індивідуально значимий для особистості результат. Потреба людини в індивідуальних досягненнях розглядається психологами і філософами як смислоутворююча життєва потреба, а здобуття досягнень як реалізація природної потреби суб'єкта в успіхах, у само актуалізації і самоствердженні. Тому орієнтація педагога на особистісні досягнення суб'єкта навчання має соціальну природу, є умовою гуманізації освітнього процесу. Опора на особистісні досягнення необхідна, але не менш важливим є закріплення успіху, створення умов для його розвитку, що теж можна розглядати як спосіб стимулювання суб'єктів навчання до процесу самоорганізації, саморозвитку, самореалізації.

Висновки. Організація навчальної діяльності, що побудована з урахуванням ідей і принципів праксіології, дозволяє більш ефективно викладати предмет, пов'язуючи його із специфікою педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи. До того ж, розглянуті праксеологічні принципи навчання дозволяють із більшою результативністю здійснювати їх фахову підготовку.

Список використаних джерел

1. Колесникова И.А. Титова Е.В. Педагогическая праксеология. Москва: Академия, 2005. 256с.

2. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. Москва: Экономика, 1975. 271 с.

3. Самойленко П.И., Семёнова С.В.Повышение эффективности учебного процесса по физике на основе праксеологического подхода. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету* Випуск IX . Камянець-Подільський, 2003. С.65-68.

4. Словарь иностранных слов. 14-е изд., испр. Москва : Рус. яз., 1987. 608с.

5. Федотова В.С. Модели организации исследовательской деятельности студентов на основе праксиологического похода. *Человек и образование*. 2010. №4. С.102-106.

Малицька Олена,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Бердянський державний
педагогічний університет

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Дефініція «самореалізація особистості» є однією з базових у багатьох галузях науки і суспільного життя. Потреба в самореалізації

трактується в науці як вища в ієрархії потреб, оскільки результатом її задоволення має стати становлення людини в усіх аспектах буття.

Самореалізація особистості проявляється як моделювання нею своєї життєвої траєкторії, спрямованої на вдосконалення та успіх. Діяльність, яка виступає засобом моделювання, створює середовище, сприятливе для саморозвитку та самореалізації особистості. Включення у нові види діяльності створює принципово нові внутрішні можливості для розвитку особистості.

У сучасних дослідженнях виділяються три основних і нерозривно взаємозв'язаних принципа, які є фундаментом сучасної мистецької освіти і які визначають всі аспекти творчої діяльності майбутнього вчителя початкової школи в освітньому просторі ЗВО.

Перший принцип – вільний вибір домінуючого виду діяльності. Другий дидактичний принцип мистецької педагогіки – розвиток творчих здібностей в осягненні емоційного світу при їх вербальному, емоційному та духовному спрямуванні педагогом (В. Розумний). Третій принцип – принцип партнерства виступає в якості домінуючого при організації творчої діяльності особистості майбутнього вчителя. Він передбачає процес особистісного присвоювання художньо значущих норм і цінностей, розкриття художньо-естетичних ідеалів, усвідомлення як непорушності, так і динамічності естетичного світогляду.

Мистецтво є універсальним засобом освоєння та естетичного сприймання людиною навколишнього світу. Всеосяжність впливу мистецтва на формування особистості спирається на його просторово-часову структуру. Мистецтво має значні потенції розвитку людської індивідуальності: її емоційної сфери, інтелекту, естетичної свідомості (сприйняття, смаку), індивідуального творчого мислення.

Зміни в галузі вищої педагогічної освіти, що відбуваються, відображають загальну спрямованість до гуманітаризації процесів і

змісту освіти. Реалізація соціального замовлення на підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя здійснюється за такими напрямками:

- фундаменталізація наукових знань;

- поєднання наукового пізнання з суспільною практикою, підвищення наукового і творчого характеру практичної діяльності;

- здійснення інтеграційних процесів і міждисциплінарних зв'язків;

- організація творчої діяльності студентів у навчальному процесі;

- створення та впровадження інноваційних технологій навчання;

- здійснення диференційованого підходу до навчання, що забезпечує врахування здібностей, професійних інтересів і можливостей кожного студента.

Головною ж цінністю сучасної вищої педагогічної освіти є функція, орієнтована на підготовку висококомпетентного фахівця, захопленого ідеєю творення. Опанування загальнолюдськими цінностями дозволить майбутньому вчителю набагато об'ємніше, глибше сприймати та оцінювати навколишню дійсність.

Провідним напрямком у створенні умов для духовної та творчої самореалізації особистості у даному випадку і є гуманітаризація, «олюднення» освітнього простору педагогічного ЗВО.

Аналіз доробків мистецької педагогіки (Б. Неменський, Г. Шевченко, О. Рудницька), дозволяє визначити творчу діяльність як спеціально організований процес, спрямований на створення умов, що сприяють формуванню досвіду емоційно-ціннісного й творчого відношення особистості до дійсності.

Синкретичність творчої діяльності (М. Каган) обумовлює асимілювання в ній особливостей власної художньої творчості суб’єкта та аспектів емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього. Зміст і форма організації процесу творчої діяльності є своєрідним утвореннями

за умов специфічних якостей: образності, асоціативності, емоційності, діалогічності, суб'єктивності.

Суб'єкта творчої діяльності характеризують низка якостей: здатність до створення й втілення художнього задуму, здатність до імпровізації, здатність до емоційно-образного діалогу, володіння рефлексивними механізмами.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях присвячених проблемам формування творчої діяльності, взаємодії творчої та пізнавальної діяльності, впливу творчої діяльності на становлення суб'єктної позиції особистості, представлений певний рівень вирішення цих проблем (Н. Миропольська, О. Рудніцька, Г. Шевченко, Л. Масол, О. Щолокова, О. Хижна).

Аналіз сучасної методичної літератури дозволяє виділити кілька підходів до трактування творчої діяльності:

- творча діяльність як одна з форм творчої активності, спрямованої на самовираження, яка виявляється у зверненні до мистецтва;

- творча діяльність як одна із форм образно-пізнавальної діяльності;

- творча діяльність як навчальна діяльність;

- творча діяльність як самостійна творчість в певній галузі мистецтва.

Систематизуючи дослідження можна визначити творчу діяльність як спеціально організований процес, спрямований на формування досвіду емоційно-ціннісного і творчого ставлення особистості до дійсності.

Творча діяльність виникає з потреби виділити естетичне ставлення з інших людських відносин і видів діяльності, та виконує систему функцій.

Творчій діяльності властива та ж структура, що й будь-якій діяльності: потреба – мотив – завдання – засоби – дії – операції. Але при цьому в ній зберігається своєрідність і специфіка, яка зумовлена «художнім джерелом».

Дослідники єдині у виявленні таких специфічних особливостей культуротворчої діяльності як наявність художніх здібностей субєкта, синкретизм, суб'єктний спосіб відображення дійсності. Деякі автори відносять до таких особливостей також свободу вибору мети, високий ступінь ризику невдачі, рефлексивність, емоційний настрій, який є обов'язковим «фоном» цієї діяльності [3].

Синкретизм творчої діяльності пояснюється її інтегративністю. Як специфічний прояв він органічно включає в себе пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, перетворювальний і комунікативний види людської діяльності, які в даному випадку є її структурними компонентами.

Одним із найважливіших принципів творчої діяльності є принцип взаємозв'язку естетичного та етичного. Формуванню моральних орієнтирів сприяє розвиток почуття емпатії в процесі виявлення художніх виразних засобів.

Професія вчителя початкових класів передбачає освоєння великого обсягу різноманітних за змістом знань. У якості фундаментальної теоретичної бази його мистецької підготовки виступають: загальні позиції щодо закономірностей естетичного освоєння і перетворення світу людиною; концептуальні ідеї провідних представників наукових шкіл педагогіки мистецтва; аксіоми педагогіки і психології творчості, що трактують її як вияв духовної сутності людини. Це є необхідною та достатньою теоретико-методологічною базою для розробки стратегічних напрямів розвитку мистецької підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Підсумком аналізу досліджень зазначеної проблеми є низка висновків. Творча діяльність майбутнього вчителя початкової школи у педагогічному ЗВО буде сприяти його самореалізації та самоудосконаленню при дотриманні низки умов:

- актуалізації соціально-педагогічного аспекту творчої діяльності, що сприяє формуванню ціннісного ставлення до педагогічної діяльності;

- організації освітнього процесу на основі ускладнення творчої діяльності, що сприяє професійній і культурній суб'єктності майбутнього вчителя, його самореалізації та подальшій самоактуалізації;

- посилення духовно-практичної основи творчої діяльності майбутніх учителів НУШ.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf (дата звернення 25.08.2019).

2. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: дис... д-ра наук: 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ, 2009. 459 с.

3. Піхманець Р. В. Психологія художньої творчості: теоретичні та методичні аспекти. Київ: Наукова думка, 1991. 164 с.

4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

5. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1996. 173 с.

Монастирська Олена,
Красногадський коледж
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ ОСВІТИ

Нині, як ніколи, гостро стоїть завдання створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя людини, її прагнень, життєвого потенціалу. На цій підставі формується нова педагогіка – педагогіка компетентної, відповідальної людини. Досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною культурою, без яких неможливе вирішення проблем навчання та виховання відповідно до нових освітніх парадигм [2].

Усім відомо, що вчительська професія нелегка і з кожним роком ускладнюється, вимагає великої самовіддачі, відданості справі, пожертви. Учитель Нової української школи – це вихователь нового покоління, який користується свободою творчості і професійного розвитку. Нова українська школа є актуальною для дітей сьогодення та дає можливість удосконалювати освітній процес. Педагогіка партнерства є однією з основ школи, заснованої на взаємній повазі до особистості, праві вибору і відповідальності за прийняті рішення [3].

Сучасний педагог – фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для фахової діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти. Він повинен уміти сам і навчити учнів творчо засвоювати знання, застосовувати їх у конкретних навчальних та життєвих ситуаціях,

критично осмислювати здобуту інформацію, опановувати вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Педагог-професіонал – орієнтований на розвиток людських здібностей, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок, уміє будувати розвивальні освітні ситуації, а не лише ставити і вирішувати дидактичні задачі; це – реальний суб'єкт педагогічної діяльності, здатний швидко реагувати на суспільні зміни, коригувати власну професійну діяльність у напрямі співвідношення соціальних вимог. Він – не тільки професіонал у галузі педагогічної діяльності, а й на відміну від спеціалістів вузьких предметних галузей, цілеспрямовано здійснює загальну освіту й розвиток вихованців, проєктує, змінює та вдосконалює власну діяльність. Характерна особливість його фахової свідомості – зосередженість на педагогічних проблемах, бачення педагогічного процесу як цілісного явища, центральне місце в якому належить особистості дитини [2].

Педагогічна діяльність в умовах Нової української школи – це мистецтво, яке народжується при поєднанні майстерності й таланту педагога, а саме від загальної високої ерудиції та культури, глибоких знань дисципліни, озброєності знаннями вікової та загальної психології й педагогіки, досконалого володіння спеціальними методиками роботи, вмінням використовувати їх в освітньому процесі.

Науково-дослідна діяльність студентів є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на рівні сучасних вимог, що передбачає формування звички критично сприймати навчальний матеріал, вільно орієнтуватися у стрімкому потоці наукової інформації та нових педагогічних технологіях. Це – інтелектуально-творча діяльність, здійснювана на основі пошукової активності та дослідницької поведінки. Процес втілення такої діяльності включає аналіз навчальної ситуації, моделювання та

реалізацію навчальних дій. Відкриваються нові можливості для професійної підготовки, адже майбутні педагоги є творцями Нової української школи, сучасної української системи освіти. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей.

Викладачі педагогічного навчального закладу на заняттях з окремих методик навчання орієнтують майбутніх учителів на отримання знань широкого спрямування. Курсова робота в системі підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» спеціальності 013 Початкова освіта є одним із видів індивідуальних професійно зорієнтованих завдань навчально-дослідницького, творчого, проектно-пошукового характеру.

Курсова робота з окремих методик навчання в початковій школі передбачає не лише закріплення, поглиблення та узагальнення знань, отриманих за період навчання, а й формування методичних та професійних компетентностей у процесі комплексного розв'язання конкретного фахового завдання.

Керівництво таким видом роботи будується у контексті навчального партнерства «викладач-студент». Готуючи студентів педагогічного коледжу спеціальності «Початкова освіта» до формування компетентностей в учнів початкової школи, ми, викладачі окремих методик навчання, під час такої форми організації навчальної діяльності ставимо акценти на ключових компетентностях: спілкування державною (і рідною) мовою, спілкування іноземними мовами, математична грамотність, компетентність у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатися упродовж життя; соціальна і громадянська компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя [1]. Набуття вчителем професійної

компетентності відбувається впродовж усієї професійної діяльності, а її основа закладається у студентському віці під час навчання в педагогічному закладі освіти. Основою формування професійної компетентності вчителя має стати андрагогічний підхід, який передбачає взаємодію тих, хто навчається, на всіх етапах процесу навчання, враховує психологічні особливості та професійний досвід, націлює на розвиток творчості, сприяє її прояву не тільки в період навчання, але і в подальшій професійній діяльності [4]. Такий підхід до навчання дозволяє кожному фахівцю окреслювати власну освітню траєкторію, формувати свою особисту позицію через самоаналіз, самооцінку, самоорганізацію у подальшій професійній діяльності, усвідомлено прагнути до саморозвитку та професійного самовдосконалення. Ми маємо навчити студентів навчатись упродовж життя. Змінюйтеся та змінюйте – тільки так можна втриматися на течії сучасного життя і це єдиний ефективний шлях, яким має рухатися освіта.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BO/derjstandart-pochatk-new.pdf – Дата звернення: 18.06.2019

2.Навички XXI століття і шкільна освіта. – Режим доступу: http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/navichki-khkhi-stolittya-i-shkilna-osvita.html – Дата звернення: 19.06.2019

3.Нова українська школа: порадник для вчителя: начально-методичний посібник [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf. – Дата звернення: 20.06.2019

5. Яким має бути вчитель Нової української школи [Електронний ресурс] – Режим доступу : https://www.pedrada.com.ua/article/1973-yakim-ma-buti-vchitel-novo-ukransko-shkoli?error=1. – Дата звернення: 20.06.2019

Павлик Олена,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Криворізький державний
педагогічний університет,
Кравцова Інна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Криворізький державний
педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Національна програма розвитку освіти України визначає сучасний зміст освіти як багатокомпонентний. Він має охоплювати не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості. Державний стандарт початкової загальної освіти (2018р.) передбачає розвиток творчості учнів, що означає стимулювання й постійне вправляння їх у створенні нового творчого продукту, виявленні фантазії, гнучкості та оригінального мислення.

Сучасна школа не може дати освіту на все життя. Саме тому необхідно переорієнтувати навчальний процес, починаючи з початкової ланки, на формування в творчих здібностей, уміння самостійно оволодівати знанням з різних джерел інформації. Вирішення цієї проблеми є неможливим без активності школярів у навчанні. Саме це, на думку багатьох науковців, вимагає від вчителя такої організації процесу

навчання, яка сприяє вихованню в учнів ініціативності й самостійності, міцного й глибокого засвоєння знань, виробленню необхідних умінь та навичок, розвитку в них спостережливості, мислення й мовлення, пам'яті й творчої уяви.

Навчально-виховний процес у Новій українській школі, орієнтований на врахування вікових особливостей кожної дитини, має визначати своїми першочерговими завданнями: введення молодших школярів до системи гуманістичних відносин; надання можливості для максимального розкриття та формування індивідуальності кожного учня; формування досвіду його творчої діяльності в усіх сферах життєдіяльності в соціумі. Державний стандарт і «Типові навчальні програми. 1-2 класи» для Нової української школи окреслюють необхідність формування таких ключових компетентностей:

1) вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами [3, с. 1].

Пошуки шляхів ефективного розвитку мовлення є однією з важливих проблем, що стоїть перед сучасною освітою. Першочерговість розвитку мовлення визначається необхідністю оволодіння мовою, вільним опануванням умінь і навичок спілкування, а це зумовлено завданнями початкової школи та змістом освіти.

Відповідно до вимог нового Державного стандарту (2018р.), у здобувачів освіти (1-2 клас) майбутні вчителі початкової школи мають бути готові до формування в учнів таких уявлень про мову і мовлення:

1) мова є найважливішим засобом спілкування;

2) найважливішими одиницями мови є звуки, слова, сполучення слів, речення, текст; кожна з них має призначення: із звуків

утворюються слова, із слів – словосполучення і речення, із речень – зв’язні висловлювання;

3) розвиток мовлення сприяє розвитку мислення (за допомогою речень висловлюються думки);

4) українська мова – мова українського народу;

5) знання з мови застосовуються у практичному мовленні; щоб оволодіти мовленням, потрібно мати достатній словниковий запас та активно використовувати його;

6) є дві форми мовлення – усна й писемна;

7) усне мовлення має допоміжні засоби увиразнення: інтонацію, міміку, жести; своєрідними допоміжними засобами спілкування є зорові умовні знаки і звукові сигнали [3, с. 4].

Спираючись на навчальну програму з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів, можна виокремити основні завдання, які повинен ставити за мету вчитель:

– формування в учнів мотивації навчання української мови;

– формування комунікативних умінь;

– гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання - слухання-розуміння, говоріння, читання і письма);

– опанування найважливіших функціональних складників мовної системи;

– соціокультурний розвиток особистості;

– формування в учнів уміння вчитися.

Отже, мовленнєва діяльність – це діяльність, що має соціальний характер, у ході якої висловлення формується і використовується для досягнення визначеної мети (спілкування, повідомлення, впливу). Сучасні науковці (Ш. Амонашвілі, Н. Білоконна, М. Вашуленко, І. Кравцова, Т. Ладиженська, В. Ніорадзе, О. Павлик, К. Пономарьова та ін.) пропонують організовувати мовленнєву діяльність через систему

дидактичних ігор, логіко-стилістичних вправ, розповідей і творів, аналізу літературних зразків, творів за картинами тощо.

Мовленнєвому розвитку сприяє викладання усіх навчальних предметів, але особлива роль у цьому належить початковому курсу рідної мови, адже без високої культури мовної і мовленнєвої підготовки немає ні школи, ні справжньої розумової праці. Робота над формуванням умінь мовленнєвої діяльності (аудіювання, побудова діалогів, усних і письмових переказів та творів, читання вголос та мовчки) проводиться як на уроках мови, так і на спеціально відведених уроках – уроках мовленнєвої діяльності (О. Лобчук).

Під час організації мовленнєвої діяльності молодших школярів успішно реалізується педагогіка партнерства. Вона передбачає співпрацю (ігри, проекти – соціальні, дослідницькі, парні та групові завдання тощо), забезпечує умови для успішної соціалізації та засвоєння суспільного досвіду.

Розвиток мовлення учнів – процес оволодіння мовленням: засобами мови (фонетикою, лексикою, граматикою, культурою мовлення, стилями) і механізмами мовлення – його сприйняття і висловлення власних думок. За словами М. Вашуленка, розвивати мовлення – означає вчити школярів правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови, користуватися всім арсеналом мовних засобів у побудові зв’язних висловлювань [1, с.307].

Шкільна практика свідчить, що ефективність розвитку зв’язного мовлення молодших школярів може забезпечити тільки чітка система роботи над формуванням комунікативних умінь, задля цього науковці рекомендують інформаційно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні та вправи на редагування [1, с.340]. Саме у такий спосіб в учнів формується мовне чуття, і вони опановують оцінні мовні засоби, як-от: інтонацію, емоційно-експресивне

забарвлення тощо. Тобто, щоб оволодіти нормами мовлення, кожен учень має запам'ятати традицію поєднання одиниць мови у мовленнєвому потоці, інакше – усвідомити мовленнєві норми.

Микола Вашуленко виділяє наступні різновиди мовленнєвої діяльності:

1) орієнтування в умовах діяльності;

2) вироблення плану мовлення відповідно до орієнтування;

3) здійснення виробленого плану, реалізація його;

4) зіставлення матеріалу [1, с.345].

Уміння розмовляти й слухати є найважливішими якостями, необхідними для демократичної культури. У процесі спілкування першокласники набувають умінь і навичок практичної діяльності. Вони вчиться жити з іншими людьми, творчо взаємодіяти з ними.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М.С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/19 навчальному році. *Учитель початкової школи.* 2018. № 8 (вкладка). С 3-15.

3. Типова освітня програма для учнів 1–2. Київ: Освіта, 2018. 168с.

Петрончик Вікторія,
магістрантка групи м2МУ,
гуманітарно-економічний факультет,
Бердянський державний
педагогічний університет

ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ТА ПРОВІДНИЦЬКИЙ ДИСКУРС У РЕФОРМУВАННІ ОСВІТИ

Українське суспільство перебуває в перманентному стані реформування, що супроводжується соціальною турбулентністю та

змінами орієнтирів у глобалізованому просторі. Саме тому нагальною стає потреба в нових, креативних підходах та візіях щодо подальшого розвитку освітньої галузі. Затребуваними стають особистості з розвиненою та акцентуалізованою здатністю до генерування ідей і підходів, особистості з «майбутнім у крові».

На думку В. Андрущенка, виникла нагальна потреба світоглядної навігації освіти нових поколінь. Освітня навігація забезпечує орієнтацію людини в освітньо-інформаційній галузі, в формуванні власної траєкторії професійного та соціального ліфту. З посиленням соціальної турбулентності (стрімко наростаючою соціальної нестабільності) традиційні механізми управління ризиками та викликами в освіті перестають виконувати свої функції [1].

Наші дослідження фіксує започаткований когортою науковців Бердянського державного педагогічного університету дискурс щодо змісту та ролі просвітницької і провідницької діяльності в царині освіти [9].

Спілкування з ученими-педагогами, академічною спільнотою засвідчує, що ці два феномени часто ідентифікують або ж визначають рівень першості для просвітництва. Увиразнити позиції ми можемо, звернувшись до герменевтичного тлумачення наукових категорій «просвітництво» та «провідництво». Такий аналіз здійснюється вперше.

Серед вітчизняних філософів існує думка, що апелює до першої позиції: «…провідник, просвітитель той, хто спрямовує свої соціально-духовні зусилля на виведення людей зі стану душевного спокою, властивого нематеріальним об’єктам, а не людині; той, хто відкриває їм приховані в ній потенції і актуалізує їх. Провідництво – це активна просвітницька діяльність тієї категорії людей, які в кожній країні складають провідний суспільний прошарок, без якого неможливий її прогресивно-гуманістичний розвиток. Провідником у системі освіти є

людина, яка розвинула в собі філософський спосіб життєдіяльності як духовно-практичний» [5]. Таким чином, ці поняття розглядаються як рівнозначні та такі, що обслуговують один із соціальних феноменів і можуть бути взаємозамінними.

Ідея просвітництва стала прерогативою філософської думки XVII-XVIII століть. До її вирішення залучилися такі відомі постаті цих епох як Ф.Вольтер, Д. Дідро, Ж.д'Аламбер, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвецій, Г. Сковорода, В. Каразін та ін.

Просвітницька робота має на меті «просвітити», надати певні знання, передові ідеї людині, які б допомогли їй особистісно зростати, розширити горизонти своїх знань та критично мислити. Крім того, передача знань має виконувати не тільки інформаційну функцію, але й містити в собі виховний процес на засадах гуманізму.

Найбільш повне визначення дефініції «просвіта» наведено в Модельному законі про просвітницьку діяльність: просвіта - цілеспрямований процес інформування населення про наявний соціально-культурний досвід, розрахований на велику, як правило, не розчленовану на стійкі групи аудиторію, і не передбачає будь-яких формалізованих процедур контролю за успішністю освоєння повідомляються відомостей [8].

Наразі виникла проблема нового розуміння просвітництва. У доповіді Римського клубу 2018 р. «Межі зростання» відзначається, що «людство рухається вглиб «території несталості». ...світ знову в критичному стані. Ми відчуваємо необхідність у новому сміливому починанні. Ми віримо, що прийшов час для нової епохи Просвітництва або будь-якої іншої парадигми, яка прийде на зміну звичної сьогодні короткозорості думок і дій»[3].

Представники передової прогресивної української еліти XVIII–XX століть (М. Грушевський, В. Винниченко, Д. Донцов, В. Липинський,

М. Шлемкевич, Юліан Вассиян, Ю. Липа, Д.Мирон – «Орлик», Лев Силенко) у своїх працях розробляли та просували ідею національного проводу. Ця ідея самобутня, виплекана генетичним кодом українського народу.

Ми встановили, що концепт проводу є унікальним і несуперечливим щодо «Принципів наукового менеджменту» Ф. У. Тейлора та «Тектології» О. Богданова. За своїм ідейним та аксіологічним наповненням він їх на той час (початок ХХ ст.) перевершував.

Ідея провідництва в освіті легітимізована в царині вітчизняної освіти 2002 року завдячуючи перекладу наукових праць провідних американських та європейських вчених (Т.Серджіованні, М.Барлінгейм, Ф.Кумз, П.Тарстон, М. Генсон,У. Каннінгем, Д. Грессо, С.Сарасон).

Філософ С. Клепко погоджується з необхідністю й актуальністю обговорення гіпотези про «провідництво як нереалізованого соціального управлінського проєкту»[9].

Марк Генсон припускає думку про те, що «можливо, ніколи так і не буде віднайдено єдиного визначення провідництва, яке б було повністю прийнятним, однак ті різні визначення, які трапляються в літературі, принаймні привертають нашу увагу до різних напрямів та рівній проблематики в провідництві[4].

Американський психолог Д. Левінсон відстоює думку, що провідник за своєю суттю є людиною, яка має «погляд з мосту» (феномен «гелікоптера» В. Луговий), розуміє тимчасовість подій та здатна спроектувати новий, вищий смисл буття [10].

Дослідники І. Богданов, С. Лисаков, В. Крижко та М. Елькін прийшли до висновку, що провідництво в освіті – це креативна позапарадигмальна діяльність суб’єкта (суб’єктів) освітньої системи з розширення її теоретичного та прикладного поля на основі унікального

авторського бачення усвідомлених перспектив, що лежать за межами існуючої нормативної реальності [9].

Американський фахівець у галузі менеджменту Д. Кембелл пише, що «провідництво — щось загадкове, якість, що вислизає. Існування його легко визнати, важко описати, ще важче використати на практиці і вже неможливо створити цю якість в інших» [4].

Соціум майбутнього, на думку футурологів, буде потребувати такі спеціальності, як транзитори, експансіоністи, трабл – шутери, максимейзери, оптимізатори, інфекціоністи… Наразі ці назви – за межами нашого вжитку. Але ж тлумачення орієнтує на незворотність їх провідницької місії. Ці всі фахівці – підготовлені професійні провідники недалекого майбутнього.

Чи змінилися в останні роки підходи до визнання ідеї проводу в освіті? Незважаючи на великий історичний пласт пошуків свого проводу українцями, в Конституції України (Розділ 1. Загальні засади, ст.5, ст.6) відсутні засадничі поняття поняття української незалежності «провід» та «провідництво». У Концепції Нової української школи читаємо, що варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Але не провідника?!

Превалює, на жаль, думка, що провідник в освіті – це чиновник високого рангу, який вбачає політичну доцільність запровадження в освіту зразків фінської, польської чи іншої системи освіти. Під це вибудовуються концепції, дорожні карти, меседжі про нагальну потребу «нового» вчителя.

Ми дослідили провідницькі якості у К. Ушинського, М. Корфа, А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Шаталова, О. Захаренка, М. Гузика, М. Палтишева, М. Елькіна, М. Аверіна. Досвід історії та реалії сучасності засвідчують ірраціональність мислення і невимовні знання провідників

освіти, визначають їх організаційну поведінку. Осягнуте в мовчанні прагне до вираження в організаційних діях, демонструванні непоказної причетності провідника до кращого майбутнього. Саме тому з провідниками освіти важко спілкуватися в стандартах та вимірах реальної нормативної практики. Вони завжди в стані «над».

Провідник в освіті є функція певної ситуації, і людина, що є провідником в одній ситуації, не обов'язково буде провідником в інших ситуаціях. З цієї точки зору провідницькі риси, звичайно, відносні.

Найуспішнішим провідником є той, хто виявляє ще нереалізовані можливості. Він бачить те, що мало б бути частиною загального сучасного стану, але ще не є.

Таким чином, провідництво насправді є комбінацією особистих ознак, які відповідають потребам, що виникатимуть у різних ситуаціях. Здатність бути провідником, управлінцем, а не «погоничем» — такі вимоги пред'являвляються до керівників закладів освіти.

Ми маємо свою думку стосовно супідрядності категорій «провідництво» та «лідерство». Лідери (формальні і неформальні) гармонізують ці системи. Провідники здійснюють вихід за межі нормативного, усталеного практикою. Вони змінюють не ситуацію, а систему, переводять її у стан «тектонічного зсуву». Лідери є в кожному колективі, провідників мало навіть у межах століття. Це найбільш жертовна категорія агентів змін освіти.

Отже, досліджені нами поняття «просвітництво» та «провідництво» є соціальними феноменами, що забезпечували прогрес людської цивілізації та реформування вітчизняної освіти. Їх поєднує чинник «людська цивілізація» та «освітня цивілізація», розвиток та реформування яких вони обумовлюють.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ: “МП Леся”, 2010. 368 с.

2. Біліченко П. Г.Просвітницька діяльність українських меценатів родини Терещенків (друга половина XIX – поч. XX століття). Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Харків, 2008.

3.Вайцзеккер Э. «Come on!» Як капіталізм, короткозорість і урбанізація руйнують планету / Э. Вайцзеккер, А. Вийкман. Київ: Самміт-Книга, 2019. 276 с

4.Генсон Марк Е. Керування освітою та організаційна політика/ Пер. з англ. Х. Проців. Львів: Літопис, 2002. 384 с.

5.Жадько В., Бідзіля П. Провідник і провідництво в освітній діяльності. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб.наук.пр. Вип.2. Бердянськ: БДПУ, 2018. 306с.

6. Каннінгем У. Г., Грессо Д. В. Культурне провідництво: культура успіху в освіті.Пер. з англ. О. Б. Кагановського. Харків : Каравела.2003 304 с.

7. Модельный закон о просветительской деятельности. Принят на двадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ (Постановление N 20-15 от 7 декабря 2002 [Електронний ресурс]. 2002. Режим доступу до ресурсу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997_a09.

8. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: колективна монографія / за заг. ред. проф. І. Богданова. Передмова академіка НАПН України В. Андрущенка. Київ : Освіта України, 2017. 368 с.

9.Серджіованні Т., Барлінгейм М., Кумз Ф., Тарстон П. Керування освітою і шкільне врядування / Пер. з англ. О. Щур. Львів: Літопис, 2002. 440 с.

Степанюк Катерина,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОНОВЛЕНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах запровадження нового змісту освіти, реалізації Концепції Нової української школи якість теоретичної та практичної підготовки педагогів розглядається як найважливіший фактор сталого розвитку країни. Це зумовлює підвищення вимог до майбутніх учителів початкової школи та об`єктивну необхідність удосконалення їх професійної підготовки. У зв'язку з цим важливим завданням є врахування сучасних методів та технологій, спрямованих на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, надбань науки, культури і практики.

Важливою умовою ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах модернізації освітньої системи виступає організована на технологічних засадах проєктна діяльність, що зумовлює подальше розгортання наукових розвідок з проблем використання проєктної технології в практиці шкільної та педагогічної освіти.

У сучасній педагогічній науці проєктна діяльність тлумачиться як спільна освітня діяльність, що має чітко визначену мету, узгоджені методи та характеризується спрямованістю на досягнення кінцевого результату – реалізацію проектів. Ефективність її застосування в освітній практиці підтверджується дослідженнями К. Баханова, О. Зосименко, М. Єлькіна, О. Калити, О. Коберника, Л. Кондратової,

Л. Мартинець, В. Нищети, О. Онопрієнко, О. Пєхоти, Є. Полат, В. Тименка, Г. Шкільової, А. Цимбалару та ін.

В Енциклопедії освіти проєктна діяльність визначається як конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту [2, с. 717]. Зазначена діяльність є одним з унікальних способів людської практики, пов'язаного із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задуму.

Феномен „проєктна діяльність" тлумачиться вченими (М. Бригадир, М. Елькін, Л. Мартинець, Н. Матяш, В. Нищета, О. Онопрієнко, О. Пєхота, І. Підласий, Г. Шкільова, Т. Шишов та ін.) як набір необхідних операцій для реалізації педагогічного проєкту, причому ним може виступати створення будь-якої концепції, системи, технології, методу тощо. О. Овчинникова найбільшими перевагами проєктної діяльності вважає продуктивний вплив на процес формування і вдосконалення певних практичних умінь [3 с. 73]. Розвивальний потенціал проєктної діяльності учнів досліджено в роботах І. Єрмакова , О. Мариновської, Н. Матяш, О. Онопрієнко та ін.

У зв'язку із запровадженням Концепції Нової української школи (2017 р.) та Державного стандарту початкової освіти (2018 р.), в якому передбачено ознайомлення учнів з проєктною діяльністю, відбувається переорієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо ефективного застосування методу проєктів у початковій школі.

Оскільки метод проєктів включає в себе проєктну, дослідницьку, комунікативну та інші види діяльності, важливо створити ефективні передумови для оволодіння майбутніми вчителями початкової школи

сукупністю новітніх педагогічних технологій, що сьогодні активно впроваджуються в практику Нової української школи.

Мета нашої статті – розглянути особливості реалізації проєктної діяльності майбутніх учителів початкової школи в умовах модернізації освітньої системи.

З метою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи нами було розроблено навчальний курс за вибором студентів «Технологія проєктування в початковій школі», який спрямований на вивчення потенційних можливостей проєктної діяльності в умовах модернізації освітньої системи. Детальніше розглянемо особливості вивчення означеної дисципліни.

Ми розглядаємо роботу над проєктом відповідно до структури проєктної діяльності як взаємозв'язок таких етапів: мотиваційного, теоретичного та результативного. Мотиваційний етап передбачає визначення проблеми, формулювання мети проекту, обґрунтування актуальності проблеми. На цьому етапі студентам надається можливість скласти план діяльності для розв'язання означеної проблеми. Ефективним методом на мотиваційному етапі є створення проблемних ситуацій, що забезпечує підвищення інтересу студентів та залучення їх до пошукової діяльності. У межах курсу за вибором студентів „Технологія проєктування в початковій школі" на цьому етапі ми запропонували студентам для вибору тематику проєктів, провели щодо цього кілька консультацій, зорієнтували на пошук необхідної інформації, визначили критерії оцінювання їхньої діяльності (організаційно-пошукові вміння) [3]. Теоретичний етап характеризується активністю студентів, формулюванням завдань проєкту, його результату та кінцевого планування послідовності власний дій. Цей етап є основним для проєктування, тому майбутнім учителям початкової школи пропонується великий обсяг самостійної

роботи. У процесі роботи над проєктом студенти мали можливість вносити свої пропозиції щодо зміни чи коригування обраної теми за своїм бажанням та інтересами. Спільно з викладачем було визначено план проєкту, орієнтовні джерела, способи збирання й аналізу інформації, спрогнозовано можливий результат проєкту. Результативний етап дозволяє реалізувати проєкт, за потребою студентам надається інструкція з етапами діяльності. У процесі обговорення проєктів слід звернути увагу на доцільне застосування прийомів та засобів педагогічної діяльності, оцінити діяльність групи взагалі та кожного учасника зокрема. У процесі вивчення курсу майбутніми вчителями початкової школи готувалися також схеми, таблиці, діаграми та мультимедійні презентації до проєкту. Найбільш результативними проєктами були ті, у яких студенти вносили власні пропозиції щодо вирішення певної проблеми навчання молодших школярів. Оформлення проєктів не мало обмежень, але висновки були сформульовані відповідно до поставлених завдань. На цьому етапі студенти мали можливість працювати абсолютно самостійно, проявляти власну ініціативу та творчість. При необхідності викладачем надавалися консультації та допомога. Після оформлення результатів проєкту на результативному етапі відбувався захист, під час якого враховувалися: презентація власної діяльності, обґрунтування теми, оформлення результатів, вміння відповідати на питання аудиторії (комунікативно-рефлексивні уміння).

Завершальним етапом вивчення курсу „Технологія проєктування в початковій школі" передбачено захист індивідуальних творчих проєктів у вигляді ділової гри, де студенти по черзі виконували ролі вчителя та учнів, демонстрували власні дослідження у вигляді презентацій, розроблених у Microsoft Power Point. Така робота сприяла розвитку в студентів уміння логічно представляти результати власного

дослідження, точно орієнтуватися у змінюваних умовах для досягнення мети проєктної діяльності [3].

Аналіз виконання студентами проєктів дозволяє зробити висновок, що комплексна робота, проведена за завданнями проєктного характеру, дозволила: актуалізувати в майбутніх фахівців застосування в освітньому процесі початкової школи проєктного методу навчання з метою розвитку особистості учня; сформувати спрямованість майбутніх учителів початкової школи на постійне підвищення дослідницького потенціалу, збагачення власних знань, умінь і навичок з організації проєктної діяльності та їх застосування в початковій школі; створити атмосферу доброзичливості, інтелектуальної співтворчості викладача та студентів на етапі презентації та оцінювання проєктної діяльності, вміння організувати взаємодію в процесі виконання проєктів.

Узагальнена інформація щодо здійснення проєктної діяльності в процесі вивчення курсу за вибором студентів наведена в табл. 1

Таблиця 1

Послідовність етапів роботи над проектами майбутніми вчителями початкової школи

Етапи	**Зміст діяльності**
Мотиваційний	Вибір теми проекту. Обговорення теми, визначення її актуальності, варіантів розв’язання.
	Розподіл завдань по групах. Об’єднання студентів у малі групи (3-5 осіб), розподіл ролей між членами групи.
Теоретичний	Обговорення варіантів реалізації проекту (відеофільм, презентація, плакат тощо). Здійснення пошукової діяльності (аналіз літератури тощо).
Результативний	Презентація результатів діяльності груп, обговорення, підведення підсумків виконання проекту, оцінювання.

Отже, курс за вибором студентів „Технологія проєктування в початковій школі", реалізований у процесі становлення особистості майбутніх учителів початкової школи, передбачав подання базових відомостей про проєктну діяльність та засоби її реалізації в освітньому процесі початкової школи. Виконання проєктів, максимально пов'язане із життєвими ситуаціями, є найкращим засобом самостійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, який стимулює пізнавальний, емоційний розвиток, зацікавлення, дає змогу індивідуалізації та диференціації навчання, розвиває творче мислення, зміцнює в студентів пізнавальну мотивацію, інтегрує набуті раніше знання, формує дослідницькі вміння.

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. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В.Г. Кремень]. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

3. Степанюк К. Технологія проєктування в початковій школі : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 „Початкова освіта"]. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. 154 с.

Тимофєєва Ірина,
кандидатка педагогічних наук,
Маріупольський державний
університет

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ»

Питання підготовки майбутніх учителів початкових класів стає все більш актуальним з уведенням в дію Державного стандарту загальної початкової освіти та з упровадженням у освітній процес

закладів освіти нових програм на засадах компетентнісного підходу. З огляду на це, важливим питання підготовки фахівців для початкової ланки освіти є оволодіння ними тими професійними якостями, які забезпечать формування в молодших школярів ключові та предметні компетентності і компетенції, що дадуть їм можливість успішно навчатись в основній та старшій школах. На відміну від учителя-предметника, вчитель початкової школи має сформувати в учнів предметні компетентності із семи освітніх галузей: «Мови і література», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології» та «Мистецтво» [3, с.58].

Формування майбутнього вчителя початкових класів, на якого чекає Україна, його професійна самореалізація в сучасних контекстах виховання учнів початкової ланки вимагає високого рівня професійної підготовки, частиною якої є теоретично-практична підготовка, що здійснюється, насамперед, у освітньому процесі, та практичний аспект – формування професійних практичних навичок та умінь. Саме в ході лекційних і семінарських занять здобувачі освіти отримують систему знань, формують професійну компетентність, необхідну для здійснення в подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Як зазначено в Державному стандарті початкової освіти, метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [1]. Тому особливе місце в системі вищої освіти посідає підготовка педагогів, зокрема вчителів початкових класів, які навчають дітей основам знань з різних наук та впливають на виховання учнів, зокрема і дитячий колектив, загалом.

Загальні основи педагогіки як дисципліна вивчає і формулює принципи, форми і методи навчання й виховання, які є загальними для всіх вікових груп і закладів освіти. Складається з чотирьох розділів:

1) основи педагогіки (філософські засади педагогіки, характеристика систем освіти);

2) теорія навчання та освіти (дидактика, яка досліджує сутність процесу навчання і змісту освіти);

3) теорія виховання (сутність процесу виховання, організації виховного процесу);

4) теорія управління освітнім процесом (школознавство – система управління закладом освіти і діяльність органів освіти).

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

I. Педагогіка як наука.
II. Категорійний апарат педагогіки.
III. Методологія педагогічної науки.
IV. Особистість дитини – об’єкт і суб’єкт виховання та навчання.
V. Вимоги щодо особистісних та професійних якостей вчителя.
VI. Сучасна система підготовки вчителя.

Мета викладання навчальної дисципліни «Загальні основи педагогіки зі вступом до спеціальності»: забезпечити теоретичну і практичну підготовку студентів до виконання функціональних обов’язків вчителя початкових класів, вихователя; забезпечити творчий розвиток особистості студента.

Мета навчальної дисципліни – розкрити перед студентами перспективи і шляхів оволодіння професійною діяльністю вчителя – вихователя і викладача навчального предмета, сприяння підготовці першокурсників до педагогічної практики [2, с.5].

Головною передумовою успішного формування практичних навичок здобувачів вищої педагогічної освіти є наявність та раціональне застосування девайсів, скрайбінгу, сторітелінгу, інтелект-карт та впровадження сучасних цифрових технологій. У той же час, залишаються невирішеними питання вдосконалення та розвиток практичних навичок під час вивчення дисциплін професійного блоку. Вирішення цих питань полягає в розробці основних напрямів і конкретних рекомендацій з удосконалення методики застосування педагогічних технологій, в їх оцінці при активному застосуванні на практичних заняттях, методики проведення аналізу – рефлексії заняття. Поєднання теоретичного курсу та практики у такий спосіб, аби надати здобувачам освіти ефективні інструменти для впровадження у професійну діяльність; першочергове використання інтерактивності освітнього процесу, заохочення студентів до висловлювання власних поглядів та активної участі у всіх практичних завданнях. Практична спрямованість оцінювання знань та умінь студентів: тестування обов'язково супроводжуються практичними вправами, розбором педагогічних ситуацій, діловими іграми на заняттях (наприклад, підготовка інтелект-карт, проведення диспутів з окремих педагогічних тем, неформальне спілкування з педагогами-практиками, методистами, дослідницькі творчі завдання та ін.). Це дає змогу здобувачам освіти спеціальності «Початкова освіта» вже на І курсі познайомитися з професійними колами та краще зрозуміти сучасні реалії Нової української школи.

Для вирішення зазначених проблемних аспектів пропонуємо основні напрями удосконалення практичних навичок, які представлені на рис. 1. Поліпшенню формування практичних навичок здобувачів освіти сприяє впорядкування та розуміння базових понять, широке впровадження на практичних заняттях як типових педагогічних

технологій, так й інноваційних, підвищення рівня інформаційно-комунікаційних проектів та продуктів, які створені майбутніми вчителями початкових класів.

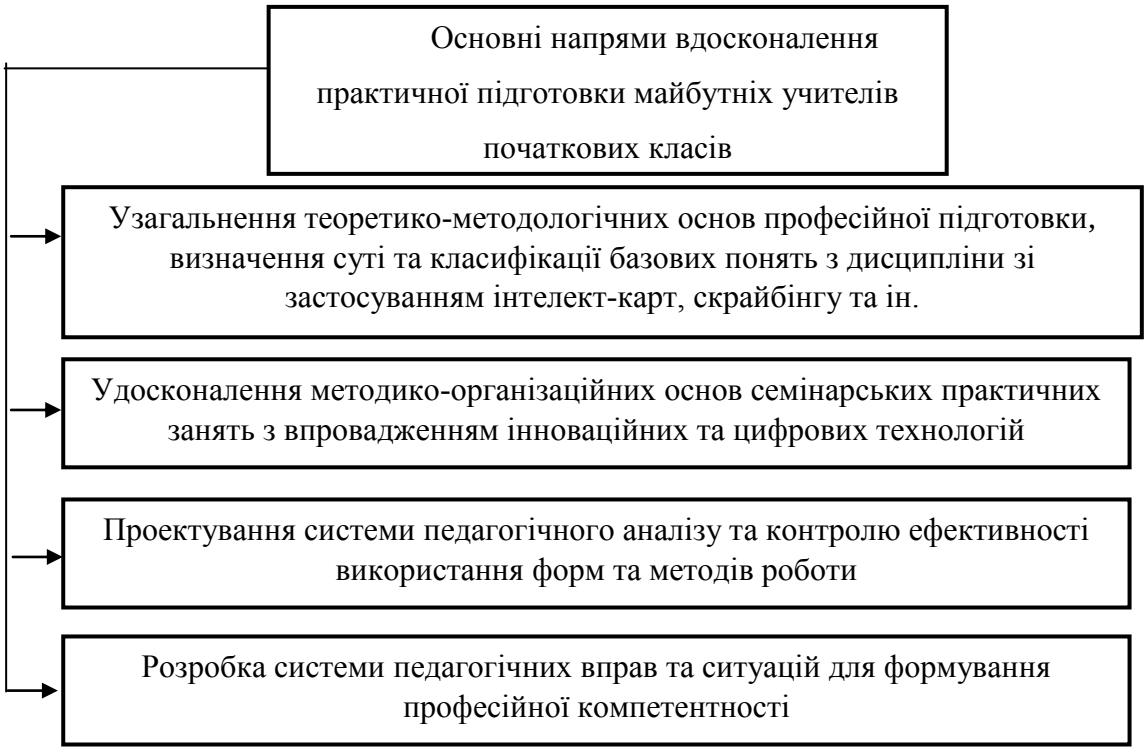

Рис.1 Основні напрями вдосконалення практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Ці напрямки мають забезпечити: широке впровадження креативних методів навчання: аналіз педагогічних вправ; ситуаційних завдань; рольових і моделюючих ігор та інших методів; перегляд он-лайн уроків, педагогічно-соціальних роликів та їх аналіз; впровадження нових методів самостійної роботи студентів: виконання творчих завдань, проєктів у малих групах, креативні студії та ін. Такі практичні завдання дають можливість викладачу стимулювати і мотивувати професійну компетентність здобувачів освіти, майбутній вчитель має бути гнучким у пристосуванні до нових умов, розглядати зміни в галузі освіти не як загрози, а як нові додаткові можливості.

Отже, практична підготовка майбутніх учителів початкових класів є невід'ємним та обов'язковим компонент освітньо-професійної

програми підготовки фахівців, який сприяє закріпленню професійних знань, умінь та навичок, що були набуті студентами під час вивчення блоку професійних дисциплін. Підготовка фахівців, які спроможні вирішувати педагогічні завдання в сучасних умовах Нової української школи і володіти прийомами і методами, що є складовими новітніх педагогічних технологій, дає змогу прийняти самостійні рішення, виходячи із конкретного завдання. Майбутні вчителі початкових класів мають змогу не тільки зрозуміти «як необхідно», а й «чому правильно саме так», бо вони на практиці бачать дію застосування практичної підготовки.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://www.schoollife.org.ua/derzhavnyj-standart-pochatkovoyi-osvity-dokument/ (Дата звернення: 25.08.2019).

2. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Загальні основи педагогіки зі вступом до спеціальності». URL: http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1255 (Дата звернення: 25.08.2019).

3. Комар О.А. Застосування інтерактивних технологій у сучасному навчальному процесі школи. *Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. 2012. № 14. С. 57-62.

Ярощук Лілія,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ВИВЧЕННЯ ПАНСОФІЧНИХ ІДЕЙ Я. А. КОМЕНСЬКОГО В КУРСІ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ»

Ян Амос Коменський – один із фундаторів сучасної наукової педагогіки і психології. Майже 360 років минуло з часу виходу у світ праці Коменського «Пансофічна школа», у якій він передбачив багато ідей XX століття. Коменський різко критикував панівну середньовічну

схоластичну систему навчання та розробив нові напрямки навчання й виховання – його метою було створення «школи-майстерні мудрості та людяності» [2].

Для майбутніх учителів надзвичайно важливим є курс «Історії педагогіки». Так, при вивченні теми «Педагогічна система Яна Амоса Коменського» розглядаємо пансофічні ідеї великого педагога. Студенти залюбки готуються до практичних завдань, аналізують його діяльність, життєвий шлях. Ніхто не залишається байдужим до життя і творчості чеського дидакта. Для того, щоб орієнтувати студентів на філософію вченого, пропонуємо переглянути фільм «Ян Амос Коменський». Після обговорення стрічки, особливо звертаємо увагу на пансофічну освіту.

Практична педагогічна діяльність Коменського розпочалася в 22 роки: він став учителем тієї самої школи в м. Пшерові, де декількома роками раніше вчився сам. Постійно займався самоосвітою, уважно читав твори гуманістів тієї доби, а головне – глибоко вивчав процес навчання в школі і незабаром почав його реформувати заради того, щоб зробити цей процес привабливим для дітей, який пробуджує в них інтерес до знань. Він сміливо порушував традиційні канони тогочасного шкільного життя: широко використовував те, що сьогодні називають «наочність», водив учнів на прогулянки на природу, знайомив їх не лише з книгами, але й з реальним життям, з предметами і явищами, які оточували їх.

Ян Амос Коменський вважав, що починати навчання треба якомога раніше, а навчальний матеріал повинен обов’язково відповідати віковим особливостям учнів і був переконаний у тому, що розум людини спроможний охопити все, що завгодно. Тільки для цього потрібно дотримуватися в навчанні послідовного і поступового просування вперед, слідуючи безсмертним та універсальним дидактичним правилам: «від близького до далекого», «від цілого до окремого», «від

знайомого до незнайомого» для того, щоб учні засвоювали систему знань, а не уривчасті відомості. Коменський вважав також, що необхідно з дитинства виробляти позитивні етичні риси (справедливість, поміркованість, мужність; цікаво зазначити, що під останньою він розумів також наполегливість у праці). Важливу роль в етичному вихованні Вчитель відводив прикладу дорослих, систематичному привчанню дітей до корисної діяльності і до виконання правил поведінки. До навчального плану гімназії Коменський ввів, нарівні з традиційними «сімома вільними мистецтвами», природознавство, історію, географію [2].

У Лєшно Коменський працював над розробкою принципово нової ідеї створення пансофії – своєрідної енциклопедії усіх основних відомостей про реальний світ з викладенням основних положень християнської віри.

Коменський користувався європейською популярністю, і не тільки в протестантських країнах. Так інтерес до проблеми пансофії був таким великим, що група британських вчених того часу вирішила створити міжнародну комісію для зведення воєдино всіх досягнень науки і техніки людства. На чолі комісії мав би стояти сам Коменський. На жаль, буржуазна революція, що розпочалася в Англії перешкодила реалізувати цей задум. Коменський же прийняв тоді замовлення шведського уряду опрацювати нову методику навчання латинській мові і відповідні підручники. У результаті з’явилася книга «Новітній метод мов».

Тоді ж Коменський намагався реалізувати, хоча б частково, свою ідею устрою пансофічної школи. Наукове обґрунтування її принципів, навчальний план, розпорядок дня були викладені автором у творі «Пансофічна школа» (1651). 1654 року Коменський, що був главою лешненської протестантської громади «Чеських братів», повернувся до Лешна. Проте під час війни між Польщею і Швецією місто було

зруйноване; все майно Коменського і його безцінні рукописи загинули. Притулок вчений знайшов у Амстердамі (1656), де його прийняли з великою шаною як славетного педагога, автора чудових підручників і методичних праць. Уже через рік там було видано, за ухвалою сенату, зібрання його дидактичних творів у чотирьох частинах, що стало помітною подією в житті Західної Європи. В Амстердамі Коменський працював над ґрунтовною працею «Загальна порада для виправлення справ людських», у якій опрацював план реформи людського суспільства, причому особливу роль приділяв вихованню і освіті громадян. Перші частини цієї праці («Панегерсія» – «Всезагальне пробудження» і «Панавгія» – «Всезагальне осяяння») були видані в Амстердамі 1662 року, рукописи ж інших п'яти частин були загублені й знайдені тільки в XX ст. у Німеччині. Повністю праця латиною була опублікована в Празі тільки 1966.

Правильно облаштована пансофія, за словами Я. А. Коменського, стане «універсальною алхімією», золотим мистецтвом, яке день за днем збільшуватиме пансофічне світло. Відзначимо, найважливішою справою свого життя Ян Амос Коменський уважав створення нового універсального курсу і підручника «Пансофія», конкретизуючи задум якого він писав: «Таку книгу, повторюю, хочу я скласти, яка заміняла б собою всі скарбниці всезагальної освіти. У ній не повинно бути пропущено нічого істотного, і читання цієї книги саме по собі повинно наповнювати розуми мудрістю.

Усе це завдяки тому, що речі представлені в ній у неперервній, ясній і чіткій взаємозалежності, усе виводиться зі своїх власних коренів, зі своєї власної істоти, і кожна річ виявляється тою самою, якою вона названа, і представляється саме такою, якою вона є насправді. Бо все в цій книзі обумовлено самою незмінною і внутрішньо зв'язаною істинною сутністю речей. Усе це, однак, – у стислому вигляді, бо

призначене служити для короткого і швидкоплинного життя. Усе – у доступній формі, бо повинно вносити в розуми світло, а не сутінки. І все – у його внутрішній цілісності і обґрунтованості, через безперервний причинно-наслідковий зв'язок, оскільки ми маємо потребу в твердо встановленій істині, а не в надуманих поглядах» [2, с. 497].

Як це не парадоксально, але ідея створення «Пансофії» за життя її автора не знайшла ні достатнього розуміння, ні підтримки серед його сучасників, які вважали її утопічною або ж проявом надмірних амбіцій педагога-мислителя.

«Пансофія» Коменського визначила вимоги всебічної і систематичної освіти і пізнання. Його ідея «всіх учити всьому» випливає Із міркувань про те, що всі люди здібні до пізнання й освіти, простий народ повинен отримати доступ до знань.

Відповідно до потреб часу виховання розглядалось як найважливіший засіб підготовки людини до діяльного, практичного життя, до пізнання реального світу. Великий дидакт бачив у дитині майбутнього діяча, мудреця і з великою повагою та турботою ставився до його особистості [4, с. 31].

Згідно з основною метою виховання Коменський виділяє суттєві елементи виховання: створити людину, яка знає всі речі, яка є володарем речей і самої себе, яка є такою, що себе і все підводить до Бога, джерела всіх речей, яка має здорове тіло. На думку вченого, цьому відповідає: наукове виховання; доброчесність чи моральність, релігійність, фізичне виховання.

Всього Ян Амос Коменський написав понад 250 творів, присвячених одній темі – освіті Homo sapiens. І був глибоко впевнений в тому, що загальна освіта, створення нової школи допоможуть виховувати людей в дусі гуманізму, солідарності, взаєморозуміння.

Велику роль у сучасному науковому дослідженні творчості Коменського відіграв український вчений Дмитро Чижевський, який, починаючи з 20-х років минулого сторіччя жив і працював за кордоном. Його довголітня наукова робота з вивчення спадщини видатного чеського педагога почалася з відкриття. 1934 року, працюючи в архівах бібліотеки німецького міста Галле, Чижевський виявив кілька частин (у тому числі розділ «Пансофія») роботи Коменського «Загальна порада для виправлення справ людських», рукописи якої зникли кілька сторіч тому і вважалися назавжди загубленими. Протягом багатьох десятиріч, практично до самої смерті, Чижевський займався вивченням і підготовкою до друку цього чудового твору і всіх його частин. Особливо поціновував Чижевський «Пансофію» – сміливу спробу «відновити єдність європейської культури» в часи релігійних воєн тієї доби (доби розколу Західного християнства і формування протестантизму).

Дослідження робіт Коменського стало справою життя Дмитра Чижевського – він прагнув звільнити образ вченого від «осадів і забобонів століть» і вважав його «найбільш світлим педагогічним розумом, який колись народжувався в Європі», а також «єдиним слов'янським мислителем світового значення». Бо, на думку Чижевського, жодний інший слов'янський мислитель не вийшов за межі свого часу і своєї країни [2].

Пансофію чеський педагог розглядав не тільки як систему наукових знань, але й як поєднання різних форм людського досвіду. Отже, новаторство самої ідеї пансофійності в науковому доробку Я. А. Коменського визначається характерним для сучасної педагогіки зростанням інтересу до проблеми цілісності освіти, конструктивне розв'язання якої передбачає формування нової якості педагогічного мислення, що базується на осмисленні історико-педагогічного знання, класичних педагогічних праць, пошуку методологічних підвалин та

орієнтирів для розроблення стратегії розвитку сучасної освіти. Студенти переконуються в тому, що і нині ідеї Яна Амоса Коменського щодо пансофічної освіти не втратили своєї актуальності.

Список використаних джерел

1. Гудзик К. Вчитель мудрості та людяності. *День***,** 2006. №110. URL: https://day.kyiv.ua/uk/article/istoriya-i-ya/vchitel-mudrosti-ta-lyudyanosti

2. Днепров Э. Д. Мир чувственных вещей в картинках: номментарии. Коменский Я. А. *Избранные педагогические сочинения:* в 2-х т. Т. 2. Москва: Педагогика, 1982. С. 497–507.

3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х томах. Т. 1. Москва: Педагогика, 1982. 656 с.

4. Левківський М. В. Історія педагогіки. Київ: Центр учбової літератури, 2008. С. 31.

Секція 3

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Вознюк Олена,
кандидатка психологічних наук,
викладачка кафедри психології
комунального закладу
«Житомирський
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Житомирської
обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасному суспільству потрібні люди, які мислять нешаблонно, готові діяти не за інструкцією, здатні генерувати нові ідеї. Існує безліч підходів до розвитку креативності, але головною ідеєю є робота над цією здатністю. Найчастіше сім'я як вагомий агент соціалізації не може сприяти розвитку креативності дитини. Тоді на допомогу повинні прийти освітні установи з висококваліфікованими фахівцями, здатними «відкрити» таку здатність особистості.

Як вважає П. Торренс, піки в розвитку креативності припадають на молодший шкільний вік. Саме тому так важливо розвивати її в дитини в цей період. Отже, педагоги початкової школи мають бути готові до вирішення цього завдання і, звичайно, володіти знаннями, вміннями, навичками та інструментарієм щодо розвитку креативності в учнів, тобто бути професійно компетентними в цьому.

Поняття «компетентність» стосовно характеристики педагога використовується не так давно, з 90-х років XX століття. Спочатку цей термін використовувався як синонім понять «професіоналізм»,

«педагогічна майстерність», тобто охоплював ті якості, які здатні забезпечити успішну діяльність педагога в професійній сфері [2].

Термін «креативна компетенція» вперше був використаний американським ученим Джозефом Чілтон Пірсом і означав творче освоєння навколишнього світу. Поняття «креативна компетентність» було введено в науковий обіг Р. Епстайном і означало готовність адаптивно застосовувати отримані знання, доповнювати систему знань самостійно і прагнення до самовдосконалення [1].

У зв'язку з реформуванням освіти все частіше піднімається питання про оптимізацію освітнього простору. Провідну роль у цьому процесі, безумовно, відіграє педагог. Саме тому в багатьох наукових дослідженнях робиться спроба виділити оптимальний набір характеристик, що дозволяють учителю бути успішним у сучасному нестабільному освітньому просторі. Ми вважаємо, що однією з провідних характеристик, необхідних педагогу, виступає креативна компетентність. Вона дозволяє вчителю використовувати різноманітні стратегії при вирішенні проблемних педагогічних ситуацій, варіативно застосовувати сучасні освітні технології та методики, уникати одноманітності й рутини на уроках. Креативна компетентність, якщо нею володіє педагог, має цілий ряд позитивних наслідків не тільки для учнів, а й для самого педагога. У першу чергу, вона сприяє його професійному зростанню, прагненню до самовдосконалення, а також перешкоджає професійному вигоранню.

Для того, щоб працювати над формуванням креативної компетентності, необхідно її виявити. Це і є **метою дослідження** – визначення рівня креативної компетентності вчителя початкових класів.

Тоді завдання дослідження виглядають так:

1. Вивчення теоретичних аспектів проблеми креативної компетентності.

2. Вибір методик дослідження педагогів початкових класів.

3. Апробування опитувальника для діагностики креативної компетентності педагога і методики «Багатозначні слова».

4. Визначення рівня креативної компетентності педагогів початкової школи.

База експерименту: 18 педагогів початкової школи Житомирської гуманітарної гімназії № 3.

Для визначення рівня креативної компетентності педагогів початкової школи нами був застосований відповідний опитувальник, розроблений на основі тестової методики «Особистісний диференціал», адаптований у психоневрологічному інституті ім. В. М. Бехтєрєва.

Ця методика спирається на самооцінні судження респондентів про рівні своєї компетентності, в тому числі, й креативності, вмінні гнучко реагувати на мінливі умови освітнього середовища. Опитувальник містить 25 полярних тверджень, що характеризують різні аспекти педагогічної діяльності, а також позиції самого педагога.

Аналізуючи результати анкетування педагогів, можна виявити певну залежність між високою професійною самооцінкою і стажем педагогічної діяльності.

Відповідаючи на блок питань, пов’язаних з передачею власного досвіду, 37 % вчителів заявляють про те, що за будь-якої можливості беруть участь у конкурсах професійної майстерності (стаж професійної діяльності опитуваних варіюється від 31 до 8 років, всі ці педагоги мають вищу категорію). 43 % педагогів сумніваються, але не відмовляються від участі в конкурсах професійної майстерності. Стаж працівників варіюється від 17 до 9 років, усі вони мають першу категорію. І решта 20 % відмовляються від участі в конкурсах, вони не

мають категорії і при цьому стаж педагогічної діяльності становить від 1 до 5 років.

При відповіді на блок питань, пов’язаних з творчою професійною діяльністю, 76 % педагогів відповіли, що неодноразово використовують сучасні педагогічні та нестандартні прийоми в освітньому процесі, розробляють власні уроки. 24 % педагогів вказали, що володіють сучасними педагогічними технологіями, але рідко впроваджують нововведення в освітній процес.

На питання про рівень компетентності 68 % педагогів відзначили, що мають високий рівень знання; 20 % – вище середнього; 12 % – достатній рівень.

Після аналізу блоків питань ми порівняли результати з ключем опитувальника для діагностики креативної компетентності і виявили: 12 % педагогів має високий рівень креативної компетентності. Ці вчителі мають стаж педагогічної діяльності 20 – 28 років та вищу кваліфікаційну категорію. Педагоги беруть активну участь у конкурсах педагогічної майстерності, виступають на методичних об’єднаннях, виявляють ініціативу і не втрачають можливість заявити про себе; у роботі застосовують сучасні технології навчання, створюють нестандартні уроки.

32 % педагогів мають середній рівень креативної компетентності, зазвичай вони володіють сучасними педагогічними технологіями, але не так часто застосовують їх на практиці.

Більше половини педагогів (56 %) мають низький рівень креативної компетентності, їм властиве ускладнене впровадження педагогічних технологій. Украй важливо, щоб адміністрації закладів освіти стимулювали спрямування професійних досягнень учителів.

Виходячи з отриманих даних, можна зробити висновок про те що, креативна компетентність залежить не від стажу педагогічної

діяльності, не від кваліфікаційної категорії, а від особистості педагога, його особистісних якостей:

- здатності саморозвиватися;

- бажанням здійснювати педагогічну діяльність не за шаблоном;

- постійно впроваджувати нові педагогічні технології;

- використовувати розробки та педагогічні концепції;

- брати участь у конкурсах педагогічної майстерності, ділитися своїм досвідом;

- займатися дослідницькою діяльністю;

- безперервно займатися самоосвітою, розробляти авторські програми гуртків, курсів за вибором, позаурочної діяльності, робочих програм;

- підтримувати творчі починання своїх учнів, використовувати креативні підходи до навчання.

Далі результати анкетування були проаналізовані за допомогою методу контент-аналізу, одиницею якого обрані будь-які згадки про використання творчих здібностей у педагогічному процесі, що виділені в тексті відповідей на відкриті питання.

Педагогами згадуються сфери застосування творчих здібностей, кожна з яких розкривається в ряді ознак, індикаторів.

1. Сфера «Удосконалення технології освітнього та виховного процесу» припускає такі відповіді, які вказують на використання творчості для цікавого й продуктивного проведення уроків як способу для підвищення різноманітності методів і прийомів роботи.

2. Сфера «Взаємодія з суб'єктами освітнього процесу» включає в себе використання творчих здібностей у процесі вирішення проблемних та конфліктних ситуацій, пошуку індивідуального підходу в роботі з суб'єктами освітнього процесу (вихованцями, учнями та їх батьками, колегами, адміністрацією).

3. Сфера «Фасилітація» вказує на використання власної творчості для розвитку креативних здібностей учнів, формування творчого мислення учасників освітнього процесу, створення сприятливої та емоційно благонадійної атмосфери.

4. Сфера «Внутрішня потреба в реалізації творчого потенціалу» відображає бажання педагогів відчути себе творцем нового, реалізувати свій творчий потенціал.

5. У сфері «Позаурочна діяльність» включені відповіді, пов'язані з використанням творчих здібностей в організації позанавчальних заходів, свят, концертів, для оформлення кабінету або класної кімнати.

Кількісний аналіз отриманих даних дозволив підрахувати кількість згадок (див. табл. 1) для кожної виділеної категорії.

Якщо оцінювати й аналізувати дані, можна стверджувати, що третина (33,3 %) педагогів – найчисленніша група – в основному використовують свої здібності для стимуляції творчої активності учнів. Для школярів учитель – це, перш за все, приклад, діяльність якого спонукає звернутися до розкриття власного творчого потенціалу. Сенс педагогічної творчості, таким чином, розкривається в передачі прагнення до самореалізації й саморозкриття учнів. Таким чином, учні виступають у ролі «факела, який треба запалити» (В. Сухомлинський).

Другою важливою стороною розкриття і застосування творчих здібностей у чверті (27,7 %) педагогів є підвищення якості освітнього процесу за рахунок його творчих ресурсів.

У 11,3 % учителів позаурочна діяльність є досить значущою сферою для розкриття творчого потенціалу, на думку педагогів. Відзначається факт високої залучення педагогів у позаурочний творчість.

16,7 % вчителів початкових класів відзначають, що важливо відчути себе творцем нового, реалізувати свій творчий потенціал, тим

самим ставлячи категорію внутрішньої потреби у виявленні творчого потенціалу на перше місце.

І лише 11 % педагогів вважають важливим використання власної творчості для розвитку креативних здібностей учнів, формування творчого мислення учасників освітнього процесу, створення сприятливо-емоційно атмосфери.

Таблиця 1.

Уявлення педагогів про основні сфери застосування творчих здібностей у професійній діяльності

Сфери	*Частота згадувань*	
	Кількість згадувань	*Процент згадувань*
Удосконалення технології освітнього та виховного процесу	5	27,7
Взаємодія з суб'єктами освітнього процесу	6	33,3
Фасилітація	2	11
Внутрішня потреба в реалізації творчого потенціалу	3	16,7
Позаурочна діяльність	2	11,3

Таким чином, отримані в дослідженні результати підтверджують, що педагог, який володіє високим рівнем професійної компетентності, має високий рівень інтелектуальної гнучкості, здатний до творчих пошуків нових рішень у мінливих умовах дійсності та специфіці проблем.

Список використаних джерел

1. Перкинс Д. Н. Творча обдарованість як психологічне поняття // Суспільні науки за кордоном, 1988. № 4. С. 88–92.

2. Теличко Н. В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка історія педагогіки». Івано-Франківськ, 2005. 21 с.

Колпакчи Олена,
ст. викладачка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ОСНОВА ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ОСВІТІ

Розвиток і модернізація освіти в сучасних соціально-економічних умовах набувають все більшої значущості. Основна тенденція змін проявляється в спрямованості на гуманістичні цінності, розвиток загальної і комунікативної культури, особистісний ріст і актуалізацію кожного учасника освітнього процесу.

У зв'язку з цим, на думку багатьох відомих чених, виникла необхідність не тільки посилити психологічну підготовку вчителів, а й включити в освітній процес елементарні психотерапевтичні відомості. Відзначається важливість психологічної культури особистості як турботи про своє психічне здоров'я, вміння виходити з емоційних криз самому і допомагати близьким, розбиратися у своїх проблемах і відносинах з іншими людьми [2].

Все частіше стали з'являтися публікації, в яких позначена актуальність розробки нового – терапевтичного – напряму в теорії й практиці освіти. Отже, виникає потреба в пошуку, адаптації та / або розробці таких установ охорони педагогічних технологій, які мають неклінічну спрямованість, доступні для освоєння вчителю, цікаві та ефективні в роботі з дітьми.

Названим умовам відповідає педагогічна модель арт-терапії. Методи арт-терапії мають значний здоров’язберігаючий потенціал стосовно до системи освіти. Використання цих методів на базі шкіл та інших освітніх установ може виступати одним з факторів збереження психічного здоров'я учнів і педагогічних кадрів. Як відмічають

О. Копитін і О. Свистовська, «впровадження арт-терапії в різних освітніх установах дозволяє вирішувати завдання попередження і корекції поведінкових та емоційних розладів у дітей та підлітків, розвитку в них комплексу психологічних навичок, необхідних для успішної психосоціальної адаптації, проводити роботу з сім'ями учнів, а також педагогами з метою профілактики синдрому емоційного вигорання. Поряд з іншими заходами, здійснюваними у відповідності з концепцією психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу, шкільна арт-терапія може підвищувати оперативність психологічних втручань і тим самим посилювати профілактичну спрямованість роботи з підростаючим поколінням» [1].

Разом з тим, автори визнають, що рівень упровадження арт-терапії в освітніх установах поки залишається на низькому рівні, що не дозволяє належним чином реалізувати її можливості. Є багаточисленні проблеми, пов'язані з недостатньою узгодженістю в роботі арт-терапевтів та інших шкільних працівників, з відсутністю ясного розуміння пріоритетних завдань арт-терапії в школах і з самим собою.

Психолого-педагогічний супровід учня не ставить собі за мету активно спрямований вплив на ті соціальні умови, у яких живе учень, і ту систему навчання і виховання, яку вибрали для нього батьки. Мета супроводу – створити в рамках об'єктивно даного учневі соціально-педагогічного середовища умови для його максимального в певній ситуації особистісного розвитку і навчання.

Відповідно до цих основних компонентів процес супроводу йде в декількох найважливіших напрямах діяльності шкільного психолога: психодіагностика; психопрофілактична, розвивальна і психокорекційна діяльність; консультування всіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, їх батьків та педагогів); просвіта всіх суб'єктів освітнього процесу; соціально-диспетчерська діяльність.

Співвіднесення концепції психолого-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу з наявними в різних країнах світу підходами до проведення арт-терапії на базі шкіл дозволяє констатувати не тільки ряду загальних принципів і завдань, а й очевидних відмінностей, властивих моделі психолого-педагогічного супроводу, з одного боку, і арт-терапевтичним впливам, з іншого боку. Значною мірою це залежить від того, що арт-терапію на базі шкіл за кордоном, перш за все, в таких країнах, як США, Великобританія, Ізраїль і деякі інші, проводять професійні арт-терапевти, а в Україні – педагоги-психологи та іноді також педагоги.

У той же час, арт-терапевти усвідомлюють важливість профілактичних заходів, застосування програм раннього втручання щодо дітей групи ризику, а також застосування розвивальних впливів на основі творчої діяльності учнів, проведення спеціальних арт-терапевтичних програм, орієнтованих на більш широке коло дітей і підлітків.

З точки зору використання арт-терапевтичних методів для фахівця, який їх реалізує, найбільш значущими будуть такі напрями, як психологічне консультування (перш за все індивідуальне), а також психопрофілактична та корекційно-розвивальна робота. Крім того, в деяких випадках можливо використання арт-терапевтичних методів суто з метою психологічної діагностики (наприклад, використання тестів Р. Сільвер). З учнями старших класів таку роботу можна проводити з акцентом на профорієнтаційну діяльність. У роботі з учнями початкової школи основною метою може бути зняття емоційної напруги, гармонізація емоційної сфери, актуалізація процесу самопізнання і створення умов для формування навичок самопрезентації. У роботі з учнями четвертих класів – зняття психоемоційного напруження в зв'язку з майбутньою атестацією після

закінчення початкової школи, а також формування навичок саморегуляції [3].

Отже, основна мета впровадження арт-терапії в школах – це адаптація дітей до умов освітньої установи і профілактика шкільної неуспішності. Педагоги і арт-терапевти мають ряд загальних довгострокових завдань, таких як розвиток в учнів навичок вирішення проблем, здатності справлятися зі стресом; підвищення їх міжособистісної компетентності та вдосконалення комунікативних навичок; розкриття творчого потенціалу; формування здорових потреб.

Список використаних джерел

1. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. 2-е изд. Москва: Когито-Центр, 2014. 197 с.
2. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дисс. … доктор пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2001. 383 с.
3. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт/ под ред. А.И. Копытина. Москва: Когито-Центр, 2012. 286 с.

Кузнецова Тетяна,
психолог ЗДО №14
міста Коростеня
Житомирської області

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Для сучасного світу досить актуальний процес швидкого розвитку різних сфер діяльності, у тому числі й працівників сфери освіти.

Ринок праці сформував досить жорсткі вимоги до фахівця, що сприяє великій конкурентоспроможності серед претендентів на ту чи іншу посаду. Сучасний фахівець повинен володіти не тільки технічними

навичками, а так само особистісними якостями такими, як мобільність, ініціативність, підприємливість, компетентність.

Для забезпечення ринку праці освіта перейшла на нові стандарти третього покоління, які за своїм змістом відповідають запитам суспільства. Для реалізації цих стандартів необхідно враховувати умови розвитку студентів у закладах вищої освіти. Виконання освітніх програм має відповідати психолого-педагогічним умовам, які сприяють розвитку сучасного успішного фахівця певної галузі.

Студентство – це період вікової кризи, адаптації до нової соціальної ролі, умов навчальної праці, вимог самоорганізації, особистісної роботи над собою, яка ґрунтується на новому рівні відповідальності.

Дослідженнями психологів зафіксовано прагнення стати студентом в життєвих планах переважної більшості молоді, яка закінчує школу. Це свідчить про те, що головною орієнтацією є розумова праця і пов'язане з цим прагнення отримати вищу освіту. Для більшої частини сучасної молоді продовження освіти є важливою соціальною, моральною і психологічною цінністю.

Однією зі специфічних особливостей студентства є такі важливі фактори, як престиж і затребуваність. Так, наприклад, кілька років тому кількість абітурієнтів на юридичні факультети університетів у кілька разів перевищувала ліцензований обсяг факультетів.

Прагнучи завершити навчання в університеті таким чином, щоб реалізувати свою мрію про отримання вищої освіти, більшість студентів усвідомлюють, що заклад вищої освіти є найважливішим засобом соціального становища молоді, а це служить об'єктивною передумовою, формує психологію соціального успіху.

Потреби особистості в успішній професійній діяльності та вимоги працедавців до компетенцій фахівця сприяють оновленню результатів навчаня і вносять корективи в систему професійної підготовки фахівців.

Компетентнісний підхід визнається ключовим в освіті і перспективним у досягненні забезпеченості організації сучасними кваліфікованими кадрами. У вищезазначених умовах професійна освіта покликана вирішити цілий комплекс проблем, спрямованих на підготовку професійно компетентного фахівця. Одним із завдань педагогічної науки на сучасному етапі стає пошук нових ефективних технологій формування професійних компетенцій фахівців освіти.

Ґрунтуючись на теоріях учених про формування професійних компетенцій, ідеях розвитку здібностей людини до самоосвіти, теорії поетапного формування розумових дій, модульному підході до побудови навчальних програм, теоріях педагогічного проектування і моделювання, в нашому дослідженні було визначено коло питань щодо формування професійних компетенцій, які доцільно здійснювати на основі системного та компетентнісного підходів з урахуванням особистісно-орієнтованої траєкторії професійного розвитку майбутнього фахівця; змістовне наповнення фахових компетенцій слід коригувати розробкою і впровадженням у процес формування компетенцій додаткових і комплексних освітніх програм.

Структурно-функціональна модель формування професійних компетенцій майбутніх фахівців має бути забезпечена використанням сучасних педагогічних технологій.

Психологічна підтримка професійно-особистісного розвитку студентів є ефективною, якщо вона відповідає цілям, завданням цього розвитку, проводиться систематично в рамках діяльності психологічної служби закладу освіти й розгортається за такими напрямками:

1) соціально-психологічна адаптація студентів у навчально-професійній діяльності та формування позитивної життєвої перспективи;

2) корекція емоційного стану студентів – зняття емоційної напруги для забезпечення ефективності професійного розвитку;

3) навчання умінням і навичкам компетентного спілкування і ефективної поведінки в різних ситуаціях побутового та професійного характеру;

4) розвиток і формування особистісних якостей, що сприяють успішному професійному становленню майбутніх фахівців освіти.

Сьогодні студентській молоді притаманні, з одного боку, недостатня внутрішня мотивація, з іншого – емоційна чуйність, бажання проявити себе, самоствердитися в обраній професії. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають педагогічні методи формування готовності студентів до професійної діяльності.

Психолого-педагогічний супровід формування успішної професійної діяльності майбутнього фахівця в сфері освіти є безперервний процес, укладений в поетапному оволодінні професійними компетенціями як умінням або здатністю інтегрувати взаємопов'язані види професійної діяльності (комунікативну, діагностично-профілактичну, естетичну і т.д.) в контексті особистісно -орієнтованої професійної траєкторії розвитку. Сформованість кожної професійної компетенції визначається через критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний і рефлексивний.

Отже, успіх у професійній діяльності є найкращим мотиватором інтересу й стимулом успішного навчання. Правильна організація практики, робота в змодельованих ситуаціях, близьких до реальних умов школи, допомагає успішно формувати професійні компетенції.

Список використаних джерел

1. Гриньова М. В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків: Основа, 1998. 300 с.

2. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография. Киев: ЦВП, 2005. 282 с.

3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект: Учеб. пособие. Москва - Белгород: Вазелица, 1992. 102 с.

4. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ : Магістр – S, 1998. 200 с.

Радіонова Марина,
завідувачка навчальної психолого-консультативної лабораторії,
Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У період інтенсивного темпу життя та різноманіття вимог до компетентності конкурентоспроможних фахівців перед закладами вищої освіти постає завдання створити умови, які сприятимуть як оволодінню професійними компетентностями, так і гармонійному розвитку особистості здобувачів освіти. Саме тому одним з найбільш актуальних завдань сучасної вищої освіти є підготовка кваліфікованих спеціалістів, у яких сформовані не лише фахові компетенції, а й особистісні навички, що сприятимуть ефективному, якісному та креативному вирішенню професійних завдань. Зважаючи на це, успішна професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи залежить не лише від рівня оволодіння професійними знаннями та вміннями, вона обумовлена такими особистісними параметрами як стійка система ставлень здобувачів освіти до навколишнього світу та до власної особистості. Саме тому освітній процес, спрямований на підготовку майбутніх вчителів початкової школи, має створювати умови для

становлення цієї системи, особистісного зростання здобувачів, формування їх соціальної зрілості тощо. Одним з таких напрямів є психологічний супровід.

Бабак К. підтверджує важливість здійснення психологічного супроводу освітнього процесу власними емпіричними дослідженнями, проведеними на базі педагогічного коледжу. Так, автор дотримується думки, що метою психологічного супроводу здобувачів вищої освіти має бути забезпечення оптимізації процесу особистісного розвитку як підґрунтя професійного становлення, створення умов для набуття ними статусу суб'єктності у проявах власної життєтворчості. Він зазначає, що психологічний супровід, у такому випадку, повинен мати цілісний та системний характер й бути спрямованим на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості. До напрямів такої роботи автор відносить моніторинг динаміки особливостей розвитку здобувачів освіти (перший компонент психологічного супроводу); просвітницька робота, психологічна освіта, робота з викладацьким складом та батьками студентів, оптимізація міжособистісних стосунків в академічній групі та психологічного клімату в педколективі, профілактика особистісних та професійних девіацій тощо (другий компонент); психологічна допомога, спрямована на подолання нормативних та ненормативних криз, стагнацій, відхилень у розвитку та ускладнень будь-якого змісту (третій компонент) [1].

Розглядаючи дефініцію «особистісне зростання», можна знайти багато підходів до її трактування. Переважно це поняття розглядалося представниками гуманістичної психології в контексті самоактуалізації

та особистісної зрілості. Так, в основному трактування поняття «особистісне зростання» зводяться до природного процесу розвитку особистості та окремих її аспектів. Разом з тим у кожному визначенні увага приділяється формуванню індивідуальних рис, які сприяють успішному особистісному становленню людини, її реалізації та задоволенню якістю життя. Найбільш повно поняття особистісного зростання розглядається в працях психологів гуманістичного напрямку, який пояснює, що саме прагнення до особистісного зростання, творчості й самодостатності є рушійною силою розвитку та формування особистості. Зокрема, Маслоу А., розглядаючи систему потреб людини, визначає самоактуалізацію як прагнення до самоздійснення та актуалізацію потенційних можливостей [2].

Згідно його теорії, самоактуалізована особистість має такі психологічні особливості: 1) повне прийняття реальності та власного життя й адекватне ставлення до них; 2) прийняття інших і самого себе, відповідальності за власне життя; 3) професійна самодостатність (захопленість улюбленою справою, орієнтація на завдання); 4) автономність від соціального середовища та думок оточуючих; 5) розвинена емпатійність й доброзичливість; 6) готовність пізнавати нове, свіжість оцінок, відкритість досвіду; 7) досягнення мети лише конструктивними шляхами; 8) природність поведінки; 9) розвинене почуття гумору; 10) постійний саморозвиток та креативність; 11) готовність до усвідомлення та вирішення, до розуміння власних можливостей [2].

У сучасній психологічній науці під особистісним зростанням розуміється процес усвідомленого, керованого особистістю розвитку, у якому формуються й розвиваються необхідні якості та здібності (Василюк Ф., Селевко Г., Столін В.та ін.). Так, Щотка О. визначає цей феномен як повну реалізацію власного потенціалу особистості,

досягнення якої можливе лише в процесі постійного пошуку шляхів самопізнання й самовдосконалення [5].

Булах І. зазначає, що психологічними механізмами особистісного зростання є: самопізнання (невпинний рух до повнішого знання про себе через самоспостереження, самоусвідомлювання, самоставлення, самоаналіз, самооцінку); самоспонукання (використання внутрішніх прийомів спонукання себе до професійного та особистісного саморозвитку через самонакази, самозобов'язання, самопримуси); програмування (формулювання) цілей та завдань, визначення шляхів, засобів та методів діяльності з особистісного зростання; самореалізацію (здійснення програми особистісного зростання), осмислення і переосмислення життя [2].

Як зазначають Булах І., Савчин М. та Василенко Л., особистісне зростання – це безперервний процес набуття людиною ціннісного досвіду: смислотворення, життєстійкості, повноцінної екзистенції, досвіду пристосування до умов життя, досвіду творчості, рефлексування, спілкування та взаємодії, організації свого часу життя, здатності керувати актуальними подіями, формувати щирі та відкриті стосунки з іншими людьми, мужньо та послідовно захищати свої погляди, сприймати життя у всій його повноті.

Результатом такого процесу є: розвиток відповідальності за свої дії; задоволення власних потреб без нанесення шкоди іншим (асертивність); досягнення успіху в діяльності, яка є сферою самовираження; енергійність та життєстійкість; відкритість до професійних змін та нового життєвого досвіду [3,4].

Наслідком особистісного зростання є особистісна зрілість, яка проявляється в здатності людини виходити за межі соціальних стереотипів, шаблонів; протистояти сильному тиску негативних соціальних сил; використовувати, перетворювати і створювати власний

досвід; знаходити своє особливе місце у світі і свідомо чи несвідомо займати позицію активного творця свого життя та суб'єкта вдосконалення світу; встановлювати свій «поріг» задоволеності матеріальними потребами, розглядати їх лише як одну із умов життя, а основні свої життєві сили спрямовувати на інші, більш високі цілі та ідеали [3].

Отже, зріла особистість володіє здібностями творчо жити, що передбачає успішність оволодіння та подальшого використання засобів, механізмів та стратегій творчого планування, проектування та здійснення життя як індивідуального проекту [4].

Таким чином, поняття «особистісне зростання» включає в себе саморозвиток, самоактуалізацію, самозміну, самоудосконалення, та самореалізацію особистості, а розробка ефективних методів його психологічного супроводу є однією з найбільш актуальних проблем освітнього процесу сьогодення. А, отже, здійснення компетентного психологічного супроводу особистісного зростання майбутніх вчителів початкової школи є невід'ємною складовою їх професійного становлення та реалізації особистісного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Бабак К. В. Особливості психологічного супроводу професійного розвитку студентів в умовах навчання у педагогічному коледжі / К. В. Бабак // Психологія: реальність і перспективи. – 2013. – Вип. 1. – С. 32-35. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2013_1_14

2. Булах І. С. Змістовний контекст поняття «особистісне зростання» в ракурсі феноменологічного та гуманістичного напрямків у психології / І. С. Булах // Психологія: Зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2000. – Вип. 2 (9). – С. 176-185

3. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. … д.психол.н : 19.00.00 / Ірина Сергіївна Булах. – К., 2004. – 46 с.

4. Савчин М. Програма особистісно-професійного зростання майбутнього педагога: Методичні рекомендації до її складання [Електронний ресурс] / М. Савчин, Л. Василенко. – Режим доступу: http://dspu.edu.ua/sgf/fd/N_school.htm

5. Скрипаченко Т. В. Психологічний феномен особистісного росту /Т. В. Скрипаченко // Проблеми сучасної психології. – 2013. – № 1. – С. 59-65. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_1_13

Черезова Ірина,
кандидатка психологічних наук,
доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

Розбудова системи національної освіти України вимагає підготовки нової генерації вчителів – відповідальних, творчих, конкурентноспроможних, здатних швидко адаптуватися до нових умов сучасної дійсності. Випускники закладів вищої освіти, які розпочинають педагогічну діяльність, мають стати «агентами змін» сучасної української школи та безпосередньо здійснювати реформування освітньої сфери [1].

У дослідженнях (С. Кондратьєва, О. Милославова, О. Мороз, В. Семиченко, О. Солодухова, В. Столін та ін.), присвячених адаптації як особливому явищу, її розглядають як процес, який відбувається водночас у різних системних вимірах. У найпоширенішому значенні під адаптацією розуміють процес пристосування організму до нового середовища. У смисловому плані, адаптація – це зміни, що відбуваються

з організмом доти, доки він знову не відповідатиме новим умовам життя. Під адаптацією також розуміють рівновагу, гармонію та взаємовідповідність між організмом та середовищем. Ще одним аспектом є розуміння адаптаціїї як результату пристосувального процесу. Професійна адаптація розуміється як процес, який полягає у здатності людини пристосуватися до соціальних, психологічних та професійних умов праці [1, с. 14, 352].

Період адаптації молодої людини після закінчення закладу вищої освіти до професійної діяльності вважається важким, адже адаптація йде в багатьох напрямках і характеризується стрімким зростанням напруженості праці та самопочуття. Потрапляючи в принципово нові умови, людина гостро реагує на зміни і на фізіологічному, і на психологічному рівнях.

На психологічному рівні адаптація виявляється як відчуття внутрішнього дискомфорту, невпевненості, зростання психічного напруження, підвищення тривожності, явний або прихований конфлікт із соціальним оточенням.

За психологічним змістом виокремлюють такі варіанти взаємодії людини з новим середовищем:

- передадаптація – пристосування до майбутнього, уявлюваних ситуацій, формування психологічної установки на адаптацію (навчання у закладі вищої освіти, де молода людина переважно на теоретичному рівні оволодіває змістом майбутньої професійної діяльності, завершує своє професійне самовизначення, набуває первинного досвіду розв’язання професійних проблем);

- дезадаптація – відвикання від звичних умов життя (прихід до школи як у нове середовище, але в нових умовах особистий досвід молодої людини не може допомогти розв’язати питання, що виникають, а система відношень не відповідає об’єктивним реаліям);

- реадаптація – відвикання від одних «нових умов» та призвичаєння до інших (так, студенти вже пройшли кілька періодів адаптації, проте щоразу виникала потреба пристосовуватися до нового змісту та умов діяльності);

- дисадаптація – неадаптованість, нездатність пристосуватися до нових умов соціального середовища, стан невідповідності людини вимогам середовища (адаптація відбувається незадовільно) [3, с. 65].

Психологічна адаптація має кілька напрямів, за якими відбувається перебудова системи відношень і засобів взаємодії індивіда з іншими людьми:

1. Включення в нову систему діяльності (зміна робочого навантаження, розширення спектру виконуваних дій, зміна системи контролю над діяльністю тощо).

2. Зміна рольових позицій («дитина»-«дорослий).

3. Звикання до нового середовища, перебудова життєвого ритму (різка зміна режиму праці, відпочинку, побуту, збільшення соціальних контактів, нове місце проживання, інші побутові умови тощо).

Вивчаючи структуру процесу адаптації, дослідники розглядають кожну подію і в цілому весь процес як систему, що складається з двох взаємозумовлених компонентів: адаптивної ситуації та адаптивної потреби. Адаптивна ситуація пов’язана з переходом особистості з одного середовища в інше або зі зміною середовища. Адаптивна потреба розглядається як відповідна реакція особистості на зміну певних умов соціального середовища й супроводжується приведенням у відповідність власних стереотипів, звичок, уявлень тощо [3, с. 67].

Потреба різкої зміни звичного робочого стереотипу, прийняття нової системи орієнтацій, нові принципи організації – процес доволі складний і супроводжується негативними переживаннями, нервовими зривами, стресовим реакціями у разі незадовільної адаптації

(дисадаптації). Чинниками, що поглиблюють труднощі адаптаційного періоду, є такі:

- відсутність умінь і навичок самоорганізації, несформованість умінь здійснювати психічну саморегуляцію поведінки і діяльності;

- нездатність усвідомлювати вимоги до рівня інтеграції діяльності;

- особистісна схильність фіксуватися на негативних сторонах життя;

- розлука з сім'єю, звичним колом оточуючих, побутові та матеріальні труднощі;

- розходження між раніше сформованою ідеальною моделлю діяльності та її реальним характером;

- недостатня психологічна підготовленість до педагогічної діяльності, несформованість професійної позиції тощо.

Процес адаптації, який відбувається незадовільно, може створювати настільки значне навантаження на людину та її подальший розвиток, що порушується структура зв'язків між окремими складовими особистості – деструктурування особистості.

Період першої професійної адаптації характеризується ще незавершеністю розвитку молодої людини, відсутністю в неї достатнього досвіду самостійного, відповідального життя. Засвоєння соціального та професійного простору тільки розпочинається. Необхідно визначити своє ставлення до безлічі життєвих явищ, накопичити тактичні прийоми поведінки та операційні процедури розв'язання актуальних ситуацій.

Адаптація молодого вчителя до умов педагогічної діяльності буде позитивною, якщо він досягне наскрізного багатовимірного бачення своєї професійної діяльності, пов'язуватиме з нею власні життєві смисли, створить індивідуальну стратегію стосунків з учнями,

педагогічним та батьківським колективами й іншими соціальними групами. Для цього молода людина має бути здатною до змін і водночас до пошуку загальної стратегії життя та професійної діяльності, становлення власної, особистісної системи поглядів і ставлень.

Таким чином, проблема практичного входження молодих учителів у професійну діяльність є однією з найбільш важливих соціально-психолого-педагогічних проблем. Важливо, щоб молодий учитель сам усвідомлював необхідність подолання труднощів, контролював виникнення психологічних стереотипів та упереджень, переборював не лише зовнішні обставини, а й внутрішні особливості, які можуть призвести його до порушення відносин з професійною діяльністю та соціальним середовищем.

Список використаних джерел

1. «Нова українська школа: простір освітніх можливостей». К., 2016.
2. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007. 544 с.
3. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К.: Вища школа, 2004. 335 с.

Віктор Чумак,
кандидат психологічних наук,
доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет
Юлія Клішко,
студентка 2 курсу,
факультет психолого-педагогічної
освіти та мистецтв
Бердянський державний
педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Сьогодні освітня галузь в Україні зазнає значних трансформацій: активно проводяться реформи в галузі підготовки майбутніх учителів, яким у подальшому буде необхідно забезпечити оптимальний

психологічний клімат в учнівському колективі з метою підвищення ефективності в управлінні ним.

З-поміж принципів, які виступають підґрунтям функціонування освітньої галузі, основоположним є принцип гуманізму, що передбачає визнання людини, особистості як цінності, заради якої здійснюється розвиток суспільства. Саме тому швидкими темпами в нашій державі відбувається процес гуманізації освіти, ядром якого є поняття гуманістичної спрямованості особистості вчителя.

Гуманістична спрямованість особистості вчителя – ставлення до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей [1].

Ще за часів Давньої Греції Протагор зазначав, що «людина є мірою всіх речей», а Демокріт, Платон, Сократ, Аристотель пропонували ідею особистісно орієнтованої освіти**.** Сьогодні в умовах ідеологічної свободи ідеї справжнього гуманізму знову впливають на розвиток педагогічної науки в цілому та в теорії управління освітнім закладом, зокрема.

Але, на жаль, ці ідеї так і залишаються в теоретичній площині дидактики й теорії виховання, а в житті керівники ЗЗСО більше орієнтовані, власне на педагогічний процес, ніж на особистість окремого учня, його індивідуальний розвиток [3]. Саме тому нагально постає необхідність визначення психологічних основ гуманізму в управлінській діяльності майбутніх педагогів, з метою вдалої реалізації їх на практиці.

Дослідженням цієї теми в різні історичні періоди займалося багато зарубіжних і вітчизняних учених-педагогів та психологів, зокрема: К. Ушинський, А. Дістерверг, В. Сухомлинський, Є. Рогов, А. Столяренко та ін.

Так, теоретичні основи гуманної педагогіки було закладено К. Ушинським, який наголошував на тому, що ідеальний учитель – той,

який тонко відчуває душевний стан своїх учнів, бачить у кожному з них особистість.

А. Дістерверг зазначав, що «у кожному індивіді, в кожній нації повинен бути вихований образ думок, який називається гуманністю, – це прагнення до благородних загальнолюдських цілей».

Не можна не погодитися з ідеєю виховання заради щастя дитини, автор якої, В. Сухомлинський, вважав: першочерговим завданням вчителя повинно бути відкриття в кожній особистості творця, піднятті особистості на новий рівень її розвитку [2].

Є. Рогов, досліджуючи зазначене питання, виділив чотири типи педагогів на основі спрямованості особистості вчителя: вчитель-комунікатор, учитель-предметник, вчитель-організатор, вчитель-педагог. Так, для вчителя-організатора важливим є реалізувати свою потребу в лідерстві, домінуванні, розкрити свої якості вольової, сильної, вимогливої, енергійної людини. Йому легко вдається організувати учнів, він уміє пробудити в них дух колективної зацікавленості, ділового співробітництва, відповідальності [1].

Учитель-предметник реалізує власний інтелект, глибокі знання зі свого предмета. Він поважає інтелект і виховує його в учнів через навчальний предмет, який викладає. Він – професійно компетентна й творча людина, віддана своїй професії.

Учитель-комунікатор реалізує в обраній професії потребу у спілкуванні. Він – доброзичливий, співчутливий, привабливий, високоморальний. Його вплив на здобувачів освіти насамперед є емоційним, через пошук шляхів сумісності з ними, через особистий контакт.

Учитель-інтелігент реалізує у професії свою потребу в духовності, високої моральності та вихованні цих якостей у школярів. Це людина з високою загальною культурою, високим рівнем інтелекту, високими

моральними якостями, постійними духовними пошуками. Він виховує собою, власним прикладом [1].

Стиль керівництва також значною мірою визначає ефективність освітнього процесу, а також особливості розвитку особистості та формування міжособистісних відносин у навчальній групі.

А. М. Столяренко зазначає, що можна виділити шість основних стилів керівництва вчителем учбової діяльності класу:

- автократичний, коли педагог здійснює одноособове управління колективом учнів, не дозволяючи їм висловлювати свої погляди і критичні зауваження, фахівець послідовно пред'являє до здобувачів освіти вимоги і здійснює жорсткий контроль за їх виконанням;
- авторитарний, коли вчитель допускає можливість участі школярів в обговоренні проблемних питань, але рішення насамкінець приймає сам педагог відповідно до своїх установок;
- демократичний, коли фахівець звертає вагу й ураховує думки учнів, прагне зрозуміти їх, переконати, а не наказувати, здійснює діалогічне спілкування «на рівних»;
- ігноруючий, коли вчитель дуже мало цікавиться справами дітей, практично уникає керівництва колективом класу, обмежується формальним виконанням передачі навчальної інформації;
- ліберальний, коли педагог уникає керівництва колективом класу, або «йде на поводу їх бажань»;
- непослідовний, алогічний стиль, коли фахівець залежно від зовнішніх обставин і власного емоційного стану здійснює будь-який із названих стилів керівництва, що призводить до дезорганізації системи взаємовідносин вчителя з учнями, до появи конфліктних ситуацій [2].

Отже, нами визначено, що гуманізація процесу педагогічного управління освіти в XXI столітті має базуватися на таких психолого-педагогічних основах, як-от: надання пріоритету індивідуальній формі взаємодії педагога та школяра; позитивна налаштованість фахівця щодо здобувачів освіти; урахування індивідуально-психологічних особливостей учня та його інтересів у процесі навчання та виховання; розвиток в дітей позитивного світосприйняття, допомога в саморозвитку шляхом виховання культури у ставленні до самого себе, інших людей, природи, праці; допомога в розвитку гармонійного творчого потенціалу школяра як суб'єкта, як самобутньої особистості; прояви толерантності, справедливості, емпатійності, поваги до людської гідності стосовно здобувача освіти у важкі періоди його життя; надання переваги демократичному стилю управління в педагогічній діяльності; уникнення й подолання проявів негативних стилів педагогічного керівництва (авторитарного, ліберального) та негативних явищ (приниження, дорікання, агресії).

Список використаних джерел

1. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие. Москва: ВЛАДОС, 1996. 529 с.

2. Столяренко А. М. Психология и педагогика. Москва: ЮНИТИ, 2004. 423 с.

3. Філімончук А. В. Психологічні основи гуманістичних засад управлінської діяльності педагога. *Вісник Житомирського ДЦНТЕІ*. Київ, 2008. № 1. С. 13–15.

Секція 4

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА ЕТАПІ СТВОРЕННЯ СТАНДАРТІВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Головай Олеся,
студентка VI курсу,
Рівненський державний
гуманітарний університет

ЗНАЧЕННЯ РОДИННО-СІМЕЙНИХ ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ У ВИХОВАННІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Сім'я є незамінним, глибоко специфічним соціальним інститутом розвитку особистості. Протягом усього життя родина є найважливішим компонентом мікросередовища, а для дитини, особливо в перші роки її життя, вплив сім'ї домінує над усіма іншими впливами, значною мірою визначаючи її життєвий шлях у майбутньому. Саме в родині закладаються основи ціннісно-мотиваційної сфери особистості, формується її характер. Вплив сім'ї на розвиток особистості залежить від її складу, морально-психологічного клімату, соціальної орієнтації, загальної та педагогічної культури батьків, часу і характеру спілкування кожного з них з дитиною, єдності чи суперечливості вимог до неї, кола сімейних інтересів тощо. Модернізація системи освіти, як зазначено в Законі України про освіту [2], Концепції «Нова українська школа» [4], спрямовується на впровадження національної системи виховання, активне використання надбань народної педагогіки і культури.

Сім’я завжди була і залишається природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної і емоційної підтримки, необхідної для розвитку її членів, особливо дітей та підлітків, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління.

Теоретичні й прикладні засади українського народознавства розкриті в працях П. Ігнатенка, В. Кузя, П. Лосюка, Т. Мацейків, Ю. Руденка, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Є. Сявавко та ін.

Психолого-педагогічні аспекти виховання особистості в сучасних умовах досліджуються І. Бехом, А. Бойко, О. Вишневським, І. Зязюном, О. Кононко, П. Щербанем та ін.

Проблеми родинного виховання, його зміст, особливості та тенденції, доцільність звернення до прогресивних ідей народної педагогіки набули висвітлення у працях О. Докукіної, К. Журби, Т. Кравченко, В. Постового, В. Семиченко, О. Хромової та ін. Аналізуючи вплив сім'ї на формування особистості, дослідники доводять доцільність трансформації народних традицій у життєдіяльність сучасної родини, зокрема у контекст її виховної функції.

Особлива потреба у формуванні гармонійно розвиненої особистості з багатогранними етнопедагогічними знаннями, духовно-моральними та естетичними якостями, що стане справжнім носієм цих знань, взірцем їх застосування. Усе це зумовлюється значимістю народного виховного досвіду в умовах демократизації і гуманізації нашого суспільства. Такий суспільний феномен як родина є незамінним [1]. У зв'язку з цим досить актуальним стає виховання учнів початкової школи на родинних традиціях українського народу, оскільки вони мають безцінний виховний потенціал та несуть у собі відображення українського народного світогляду, ідеології, ментальності.

Серед усього розмаїття засобів народної педагогіки важливе місце належить традиціям, які вибудовувалися на духовних надбаннях українців, об'єднуючи найкращі здобутки виховання молодих поколінь. Звернення до літературних джерел засвідчує, що споконвіку народ надавав великого значення формуванню у дітей таких моральних категорій як честь, совість, почуття обов'язку і відповідальності. Цьому

був підпорядкований увесь устрій і лад життя народу. Кожна наука у своєму розвитку відібрала найкраще з досвіду поколінь і уклала своєрідний підручник – підручник народної педагогіки. Звідси одне із завдань сучасної школи полягає в тому, щоб прилучити дітей до народних традицій. Сила народної педагогіки полягає саме в тому, що корінням своїм вона сягає в традиційні народні зв'язки, скеровує життя людини в єдиний з природою біологічний ритм [5].

Засвоєння національних «традицій» учнями початкової школи сприятиме їх фізичному, розумовому, моральному, трудовому, естетичному розвитку.

Родинне виховання – перша природна і постійно діюча ланка виховання. Без докорінного поліпшення родинного виховання не можна досягти значних змін у подальшому громадському вихованні підростаючих поколінь. У сім'ї закладається духовна основа особистості, її мораль, самобутність національного світовідчуття і світорозуміння.

Родинне виховання є могутнім джерелом формування народного світогляду, національного духу, вищої моральності.

Родина є природнім осередком найглибших людських почуттів: тут народжується і поглиблюється любов до матері, бабусі та дідуся, роду і народу, формується пошана до рідної мови, історії, культури. Від уміння батьків виховати дитину, їхнього досвіду, інтелекту залежить майбутнє дитини, сім'ї, держави в цілому. Виховання на родинних традиціях українського народу допомагає людині стати творцем власного життя [3].

Таким чином, звернення до традицій українського народу у вихованні учнів початкових класів продиктоване не лише інтересом до його минулого, а й потребами суспільства у розбудові суверенної Української держави, етнізації молодих поколінь на засадах відродження національної культури.

Список використаних джерел

1. Йовенко Л. І. Традиційне родинне виховання українців: навч. посіб. Умань. Софія, 2010. 239 с.
2. Концепція «Нова українська школа»: затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola
3. Олійник І. Родинно-сімейне виховання. Виховна робота в школі. 2016. №1. С. 2-13.
4. Про освіту: Закон України від 05.10.2017 №2145-VIII. URL: https://osvita.ua/legislation/law/2231/
5. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. Київ. ІЗМН, 1997. 232 с.

Горецька Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка,
Бердянський держаний педагогічний університет

ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна парадигма освіти одним із стратегічних пріоритетів визначає розвиток творчої особистості, для чого в період молодшого шкільного віку створюються сприятливі умови щодо особистісної творчої самореалізації, формування життєвих компетентностей дитини.

Однією з найактуальніших у теорії і практиці початкової освіти є проблема пізнавальної активності молодших школярів, оскільки вона виступає необхідною умовою формування їх розумових якостей, ініціативності, самостійності, творчості, вмотивованості.

Проблемі розвитку пізнавальної активності в дітей присвячено досить багато досліджень: її сутність, структуру, типи розкрили у своїх

працях Д. Богоявленська, Г. Костюк, В. Котирло, І. Лернер, О. Матюшкін, О. Поддьяков та інші; шляхи, засоби, методи організації та здійснення дослідницької діяльності учнями розглянуто в роботах Ю. Бабанського, Н. Бібік, В. Бондаря, А. Богуш, Н. Лисенко, М. Марусинець, , О. Пометун, О. Савенкова, О. Савченко, І. Сущенко, І. Стеценко, К. Щербакової та інших.

Вчені розглядають пізнавальну активність як діяльнісно-творчий стан особистості; як характерологічну рису особистості, яка формується на основі внутрішньої потреби та реалізації в певному виді діяльності [6].

Структура пізнавальної діяльності включає пізнавальний інтерес, пізнавальні здібності та пізнавальну активність. Пізнавальний інтерес вважається одним із провідних мотивів, який спонукає дитину до пізнання, до більш детального вивчення об'єкта, вміння побачити приховані властивості. Під впливом пізнавального інтересу діяльність дітей стає набагато продуктивнішою. Пізнавальний інтерес характеризується зацікавленістю, допитливістю. Саме допитливість породжує пізнавальний інтерес як стійку внутрішню якість особистості. Другим компонентом структури пізнавальної діяльності виступають пізнавальні здібності – це стійкі індивідуально-психологічні властивості, які є необхідною внутрішньою умовою успішної діяльності. Пізнавальні здібності дитини проявляються в умінні спостерігати, ставити запитання, точно виділяти найбільш характерні особливості, властивості предметів, в умінні швидко вирішувати проблемні ситуації. Останній компонент пізнавальної діяльності – пізнавальна активність, джерелом якої є пізнавальна потреба. Пізнавальна активність дітей молодшого шкільного віку відзначається здатністю порівнювати попередній досвід з новим, спрямованістю до самостійності в розв'язанні завдань, бажанні проникнути за межі безпосередньо

сприйнятого.

Особливе місце в пізнавальній активності займає творчість, яка розглядається як вищий ступінь прояву пізнавальної активності (Д. Богоявленська, О. Матюшкін, В. Моляко).

Як вважає В. Лозова, пізнавальна активність тісно пов'язана з емоціями, а вольові риси допомагають довести свою правоту, проявити наполегливість у досягненні власних цілей [4].

Необхідною умовою виникнення пізнавальної активності є пізнавальна мотивація. Дж. Брунер говорив, що мотиви учіння не повинні бути «пасивними, вони мають будуватися на активному інтересі» [2]. Отже, щоб діяльність була результативною та ефективною, необхідно створити умови, щоб дитина відчувала, переживала ситуацію успіху.

Отже, пізнавальна активність – інтегративне психологічне складноструктурне утворення, яке включає три компоненти: мотиваційний (пізнавальна потреба, інтерес, позитивна спрямованість до учіння та ініціатива особистості), операційний (мисленнєві операції, пізнавальні процеси) і результативний (психічні утворення, які є результатом прояву пізнавальної активності: поглиблення внутрішніх пізнавальних мотивів, виникнення властивостей, що сприяють прояву пізнавальної активності; становлення потреб, що посилюють пізнавальний інтерес) [5; 6; 7; 8].

Для виявлення рівня сформованості пізнавальної активності В. Лозова виокремлює такі показники: ініціативність, енергійність, інтерес, допитливість, самостійність, саморегуляція, воля особистості, рефлексія діяльності, творчість [4].

Розвиток пізнавальної активності в молодшому шкільному віці сприяє формуванню готовності до енергійного оволодіння знаннями та ефективними способами діяльності, до сприймання нового, стійкості

пізнавальних інтересів, прагнення до дослідження, пошуку рішення, мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення цілей пізнання.

Вчені підкреслюють, що сучасна освіта має достатній потенціал для розвитку особистості дитини, якій властива здатність до різного роду когнітивної і творчої сфери діяльності. Найпродуктивнішим шляхом, на думку, Н. Падун, О. Поддьякова, О. Савченко, О. Савенкова, є саме дослідницьке навчання, пов'язане з прагненням одержувати знання про явища навколишнього світу та будувати його образ шляхом орієнтовно-дослідницької (пошукової) діяльності [5; 6; 7; 8].

Визначальною ознакою пошуково-дослідницької діяльності є наявність пошукової активності, яка приводить не лише до здобуття нових знань, а й до освоєння нових способів пізнання, формування допитливості, здатності творчо, самостійно мислити.

У структурі пошуково-дослідницької діяльності (В. Кудрявцев, Н. Лисенко, М. Манєвцова, О. Поддьяков, О. Савенков, І. Стеценко) виділяють таки компоненти: виявлення і формування проблеми, постановка гіпотези, спостереження, досліди, пошук і систематизація інформації, формування судження та висновки.

Рушійною силою дослідницької поведінки є пошукова активність, яка, за думкою О. Савенкова, спрямовується на розв'язання проблемної ситуації або на зміну свого ставлення до неї [7]. Включення механізму пошукової активності породжує дослідницьку поведінку. На думку І. Стеценко, найбільшими цінностями цього процесу є дитяча ініціативність, пошукова активність і нестандартні способи розв'язання завдань» [3]. Тому дуже важливо дорослим (батькам, учителям) не обмежувати пошуково-дослідницьку діяльність, тому що відсутність її реалізації може проявлятися у деструктивній поведінці дитини.

Отже, завданням сучасної освіти є передання ініціативи в організації пізнавальної діяльності дітям; створення умов для їх

саморозвитку, розгортання дослідницької діяльності, задоволення пізнавальної творчої активності, яке дитина отримує в результаті роботи над тим або іншим життєвим матеріалом, самостійного відкриття, розв'язання проблемних завдань, практичних перетворювальних дій. Цінним є те, що діти оволодівають новими знаннями, а також уміннями і навичками їх подальшого самостійного набуття [8].

Учені-психологи Д. Годовікова, С. Ладивир, О. Матюшкін, Н. Лейтес зазначають, що чим раніше навчити дітей організувати власну дослідницьку діяльність, тим вагомішими будуть результати. Нові відкриття, отримані результати заохочують дитину до висування нових цілей, до більш складних і досконалих перетворень. Усвідомлення власної причетності до відкриття нового формує в дитині впевненість у собі, а також бажання здобувати знання, набувати практичних вмінь та переносити їх у повсякденне життя.

Найбільш розгорнуту модель дослідницької діяльності дітей розробив О. Савенков: виділення і постановка проблеми; пошук і висування можливих варіантів рішення; збирання матеріалу; узагальнення отриманих даних; підготовка проєкту (повідомлення, доповідь, макет, схема тощо); захист проєкту. Кожен етап представляв собою логічний ряд, який сприяє розвитку творчих здібностей, набуття дитиною нових знань, умінь, опанування нових способів пізнання – отримання безцінного досвіду самостійної, творчої, дослідицької роботи, який характеризує дитину як справжнього творця [7].

Використання проєктної діяльності в освітньому процесі сприяє виробленню самостійних пошуково-дослідницьких умінь (постановка проблеми, збір та оброблення інформації, проведення експериментів, аналіз отриманих результатів), розвитку творчих здібностей та логічного, оригінального мислення, систематизує знання, формує

позитивне ставлення до роботи, пізнавальні інтереси, бажання приймати сміливі і нестандартні рішення, долучає учнів до розв'язання конкретних життєво важливих проблем [1].

Отже, пошуково-дослідницька діяльність характеризується ініціативністю, свідомістю й активністю суб'єкта пізнання, в якій формуються компетентності дитини через пошук і самостійне відкриття нового.

Список використаних джерел

1. Білик В. Проєктна діяльність – основа розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Початкова школа.* 2013. № 5. С. 6–8.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Москва, 1977. 412 с.
3. Крутій К.Л., Стеценко І.Б. Використання технології «Освітня подорож» як форми реалізації партнерської діяльності дитини і дорослого. *Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради.* Запоріжжя, 2018. С.6–27.
4. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків, 2000. 175 с.
5. Падун Н. О. Навчально-дослідницька діяльність як засіб формування дослідницьких умінь учнів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 1. С. 90–93.
6. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания. Москва, 2000. 174 с.
7. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. Москва, 2006. 480 с.
8. Савченко О. Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів. *Наукові записки Малої академії наук України.* 2012. №.1. С. 41–49.

Гринькова Надія,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Рівненський державний
гуманітарний
університет

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У сучасних умовах розвитку і становлення суверенної держави одним із пріоритетних завдань є виховання високоморальної особистості, відродження духовності. Це спонукає до пошуку нових, оптимальних шляхів морального становлення школярів на основі врахування сучасних тенденцій розвитку освіти, інноваційних форм, методів, технологій організації освітнього процесу в сучасному закладі середньої освіти.

Актуальність означеної проблеми в контексті формування моральної культури особистості проголошено у ряді нормативно-правових документів про освіту, зокрема, таких як Закон України про освіту, Декларація про державний суверенітет України, Концепції «Нова українська школа». Так, в останньому документі зазначено, що виховний процес має бути невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей, шанобливе ставлення до довкілля, відповідальність тощо) [3]. Моральна культура особистості відображає рівень засвоєння існуючих у суспільстві моральних цінностей, ступінь залучення їх до моральних аспектів діяльності, міру особистого морального розвитку.

Проведений аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчив, що означеній проблемі присвячено ряд досліджень. Так, психологічні механізми та закономірності формування моральної культури школярів розкрито в дослідженнях психологів: С. Анісімова, Т. Ващенко, Т. Гаврилової, В. Гуріна, Р. Павелківа, Ю. Приходько.

Характеристика процесу формування моральної поведінки учнів підліткового віку здійснена в працях І. Андрощук, І. Беха, С. Волкової, С. Мельничука, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, А. Кузьмінського, Л. Ярощук, М.Фіцули та інших. Гендерний аспект проблеми морального виховання школярів став предметом дослідження О. Петренко.

На сучасному етапі проблема морального виховання особистості розглядається у таких аспектах, як: структура моральної свідомості (С. Мар'єнко, В. Демиденко, Д. Гайдукова), формування моральної активності школярів (Д. Бех, В. Семенов), виховання моральної культури особистості (І. Зязюн, Ю. Бабанський), роль почуттів у процесі морального виховання учнів (О. Леонтьєв, М. Монахов). У низці досліджень розглядаються психолого-педагогічні умови та технології морального виховання учнів початкових класів (Н. Гринькова).

Аналіз досвіду виховної роботи в закладах загальної середньої освіти переконливо доводить необхідність пошуку оптимальних умов, які забезпечать реалізацію виховання як невід'ємної складової освітнього процесу через наскрізний досвід. З цією метою нами було спрогнозовано педагогічні умови, які забезпечать ефективне розв'язання означеної проблеми в контексті реалізації Концепції Нової української школи. До останніх відносимо: упровадження інноваційної технології формування моральної культури учнів, яка враховує специфіку освітнього процесу в закладах середньої освіти; врахування вікових, гендерних та індивідуальних особливостей учнів;

упровадження проактивного підходу до освітнього процесу в контексті формування моральної культури школярів; забезпечення адекватності виховних впливів педагогів та батьків на особистість школяра.

Оскільки ефективність формування моральної культури учнів забезпечується, насамперед, сукупністю та інтегрованою реалізацією названих педагогічних умов у закладі середньої освіти, то цілком зрозуміло, що виокремлення кожної з них є умовним.

Реалізація першої визначеної педагогічної умови – упровадження інноваційної технології формування моральної культури школярів, яка враховує специфіку освітнього процесу в закладах середньої освіти передбачала реалізацію системного підходу. У відповідності до розробленої нами виховної технології системний підхід реалізовувався на макро-, мезо- та мікрорівнях. Так, на макрорівні було здійснено інформування педагогів про інноваційні підходи, форми, методи, технології виховання, а також залучення батьків до організації і проведення виховних заходів. Реалізація системності на мезорівні передбачає апробацію розробленої технології формування моральної культури учнів в умовах сучасного закладу середньої освіти, яка передбачала здійснення роботи з формування моральної культури школярів в позакласній роботі через організацію гуртка морально-етичного спрямування «Особиста гідність», проведення виховних годин в інноваційних формах, реалізація виховних заходів у позаурочний час. Застосування матеріалів моралезнавчого спрямування під час проведення предметних уроків в закладах середньої освіти визначено нами як реалізація мікрорівня системного підходу.

Наступна виокремлена нами педагогічна умова – впровадження проактивного підходу до освітнього процесу в контексті формування моральної культури школярів – передбачає максимальне усунення перешкод, що існують на шляху розвитку особистості учня. У

перспективі цей підхід передбачає фактично зрівняння в педагогічних правах і обов'язках учнівський та педагогічний колективи, вихователя і вихованця.

Одним із шляхів реалізації зазначеної педагогічної умови є діалогічність процесів педагогічної взаємодії вчителів та учнів.

Побудова освітнього процесу в закладах освіти згідно Концепції Нової української школи передбачає реалізацію положень особистісно-орієнтованого підходу, а також застосування діалогової форми взаємодії, в основі якої – ставлення до кожного учня як до особистості, формування вміння бачити в кожному творчу індивідуальність, створюючи тим самим умови для становлення проактивності в учнів.

Ще однією спрогнозованою нами педагогічною умовою формування моральної культури є врахування вікових, гендерних та індивідуальних особливостей учнів. Реалізація цієї педагогічної умови особливо актуальна для організації виховної роботи з учнями початкових, середніх та старших класів, які відрізняються індивідуальними здібностями, можливостями та інтересами. Так, організовуючи виховний процес в закладі середньої освіти, необхідно створювати оптимальні умови для виховання кожної дитини. Цьому сприяє, насамперед, використання матеріалів відповідного психолого-педагогічного діагностування для вивчення можливостей, потреб та необхідності корекції моральної поведінки учня (учениці). Така робота уможливлює реалізацію ідеї Концепції «Нова українська школа» щодо виявлення індивідуальних нахилів, можливостей та здібностей кожної дитини для її цілеспрямованого розвитку.

Урахування ще одного положення згаданої вище концепції, згідно якої у формуванні освітнього середовища братиме участь увесь колектив школи, сприятиме врахування педагогами інтересів кожного школяра, для чого необхідно спільно обговорювати ці питання з

педагогами на засіданнях проблемно-методичних семінарів, педагогічних радах, «круглих столів»,.

Орієнтація на кожного учня як особистість реалізовуватиметься у процесі активного застосування різноманітних форм, методів морального виховання. Педагоги повинні використовувати індивідуальні та групові організаційні форми, які передбачають залучення кожного школяра до спільної роботи, однак, враховують їхні індивідуальні, вікові та гендерні особливості. Так, проведення виховних занять слід організувати таким чином, що учні, які вже набули певного морального досвіду, допомагали слабшим, виконуючи роль керівника проблемної групи – капітана, ведучого, члена журі тощо. Натомість учні, які ще не мають такого досвіду, повинні активно брати участь в обговоренні проблемних питань, висловлювати свої думки з приводу почутого, презентувати «власні» рішення своєї команди.

З метою реалізації наступної визначеної нами педагогічної умови – забезпечення адекватності виховних впливів педагогів та батьків на особистість, до проведення виховних занять із школярами необхідно залучати їхніх батьків; з вчителями та батьками слід провести ряд заходів з метою підготовки їх до ефективного формування моральної культури учнів.

До активних форм творчої взаємодії з педагогами і батьками належать наступні: проблемні методичні семінари; круглі столи; консультації (індивідуальні та групові); інтерактивні навчально-пізнавальні заняття.

Оскільки результати опитування засвідчили недостатню обізнаність педагогів закладів освіти з проблемами морального виховання школярів, відтак із особливостями формування моральної культури, сучасними виховними технологіями, а також з можливостями

традиційних організаційних форм закладу освіти, тому виникла потреба підготувати та провести проблемні методичні семінари для педагогів.

Проведення подібної роботи є важливою умовою реалізації ще однієї ідеї Нової української школи – залучення до формуванні виховного середовища усього колективу школи та батьків; побудова відносин між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу на взаємній повазі та діалозі. Важливим виховним елементом має стати приклад учителя, який покликаний зацікавити дитину, натомість, взаємини між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу ґрунтуватимуться на взаємній повазі та діалозі.

Таким чином зазначимо, що формування моральної культури школярів в умовах Нової української школи потребує реалізації низки визначених організаційно-педагогічних умов, що у свою чергу вимагає проведення кропіткої і системної роботи не лише з учнями, а й з вчителями та батьками в контексті нового освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.

2. Інноватика у вихованні: теоретико-прикладні аспекти : монографія / за наук. ред. О. Б. Петренко. Рівне: О. Зень, 2017. 365 с.

3. Концепція нової української школи: Рішення колегії МОН України від 27.10.2016 № 10. URL:http://mon.gov.ua/ %D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf.

4. Про загальну середню освіту: Закон України від 28.09.2017 № 651-14. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14

5. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с.

Лесик Анжеліка,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИКО-ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Система національної освіти намагається вчасно формувати глибоку освіченість, світоглядну зрілість та суспільну активність педагога. Еколого-педагогічна підготовка вчителя передбачає виникнення в професійній свідомості певних соціальних установок щодо взаємозв'язків «людина-природа», стимулює формування принципів, пов’язаних з особистістю, професійно і гуманістично значущими орієнтаціями. В умовах сьогодення педагогічна освіта поки що не має цілісної координуючої концепції, яка б з'ясовувала соціально-екологічні функції вчителя незалежно від предметного профілю. Недостатньо вивчена і структура екологічної свідомості вчителя, умови та шляхи її розвитку. Естетико-екологічну освіту і виховання традиційно розуміють як формування знань, трудових основ природовикористання. Цей процес – багатоаспектний, тобто поєднує світоглядний, політичний, правовий, моральний, естетичний та інші аспекти.

Духовно-естетичний розвиток педагога може стати першоосновою формування екологічно значущих ціннісних орієнтацій на зв'язок з природою, а також обумовить більш досконалу технологію педагогічної діяльності вчителя під час впровадження екологічних норм відношення до світу в ціннісну свідомість вихованців.

Фундаментальні проблеми естетико-екологічного виховання учнів молодшого шкільного віку знайшли відбиття в роботах вчених (В. Мазепа, М. Каган, Н. Злобін, О. Леонтьєв та ін).

Формувати в учнів молодшого шкільного віку позитивне ставлення до природного середовища відповідно до норм людської моралі покладається в першу чергу на заклад загальної середньої освіти. Естетико-екологічна освіта і виховання, направлені на формування у молодших школярів наукового пізнання природи, переконань та практичних навичок, визначеної орієнтації та активної життєвої позиції в області охорони природи, раціонального використання та відтворення природних ресурсів, є об'єктивною необхідністю для всього людства.

Для естетико-екологічного виховання важливі складові як позитивні, так і негативні сторони емоційного сприйняття, емоційне ставлення до тих чи інших явищ та ситуацій. Позитивні емоції проявляються при розширенні знань про життя природи і її ролі в житті людини. На їх основі у дитини виникають почуття насолоди, радості від спілкування з природою, потреба перебування в ній. Зневажливе ставлення до природи, псування і бездумне знищення її об'єктів повинні викликати у школярів негативні емоції, які потім переростуть в почуття обурення. У процесі естетико-екологічного виховання учнів можна виділити такі етапи: засвоєння знань про взаємодію людини і природи; формування ціннісних естетико-екологічних орієнтацій, тобто усвідомлення школярами різнобічної цінності природи; засвоєння системи норм і правил ставлення до природи.

Отже, можна зробити висновок, щоб навчити дітей берегти навколишній світ, потрібно організовувати таку навчальну діяльність, під час якої учні могли б отримати знання, набути вміння та навички правильної поведінки в природі.

Список використаних джерел

1. Тарасенко Г. С. Як навчити дітей милуватися природою. *Початкова школа.* 2012. № 11-12. С. 14–16**.**

2. Шевцев З. М. Виховання бережливого ставлення до природи. *Початкова школа*. 2013. №3. С. 26–30.

Малихіна Тетяна,
кандидатка психологічних наук,
доцентка,
Бердянський державний
педагогічний університет

УЯВЛЕННЯ БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО ДИТЯЧЕ ЩАСТЯ

Зміст сучасного дитинства швидко змінюється в мінливих умовах соціокультурної дійсності. Розвиваючись в руслі культурно-історичної психології, дитяча психологія покликана описувати і вже описує ці зміни. Зміни, що відбуваються в освіті і насамперед в початковій ланці, ставлять перед психологічною наукою нові завдання – вирішення питання наскільки дитина в умовах змін відчуває суб'єктивне благополуччя, щастя, бо основним пріоритетом Нової української школи є успішна і щаслива дитина.

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. Яку роль у цьому процесі відіграють батьки. Існують труднощі методичного характеру. Отже питання як у свідомості зростаючої людини розуміється і приймається ідея щастя, як це уявляють її батьки, чи збігаються їх уявлення, 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, та як показують спостереження інтенсивність відчуття радості або позитивних емоцій з віком знижується. Діти безпосередні у спілкуванні та прояві своїх емоцій і складається враження, що всі вони щасливі, але чи так воно насправді, чи усвідомлює дитина, що вона переживає, чи усвідомлюють батьки її переживання.

Метою нашого дослідження стало виявлення та аналіз суб'єктивних уявлень батьків молодших школярів про щастя їх дітей.

Молодший шкільний вік був обраний нами не випадково, бо саме в цьому віці значне місце в свідомості дитини починає займати ставлення до своїх особистісних якостей, дитина засвоює та усвідомлює нові для неї соціальні ролі. Для того, щоб молодший школяр відчував себе щасливим, він повинен бути в злагоді зі своїм “Я”, відчувати задоволення від нової ролі учня. Батькам потрібно працювати з прийняттям дитиною нової ролі та нової соціальної ситуації розвитку. В цей період, на наш погляд, дуже важливим є розуміння батьками, що є щастя для їхньої дитини, щоб допомогти їй прийняти життєві зміни.

У дослідженні взяло участь 30 батьків учнів молодших класів ЗЗСО №6 міста Бердянськ.

У контексті дослідження нам було цікаво дізнатися, чи мають батьки уявлення про щастя їх дітей. З цією метою була розроблена анкета, яка дозволила виявити як уявлення батьків про своє власне щастя, так і їх уявлення про те, як їхні діти розуміють щастя.

Відповіді батьків було розподілено на чотири категорії. До першої категорії – матеріального щастя – відносяться висловлювання, в яких мова йде про задоволення потреб дітей в подарунках, солодощах і т.п.

До другої категорії – натуралістичного щастя – ми віднесли висловлювання, в яких щастя пов'язується з явищами природи і подіями в навколишньому середовищі, наприклад: «Щастя – щоб не було війни».

Третя категорія – емоційне щастя. До цієї категорії відносяться висловлювання, в якій щастя пов'язане з переживанням певних емоцій, наприклад: «Щастя – це радість, весела посмішка».

Четверта категорія – соціальна. Вона включає в себе відносини з близькими людьми і з соціумом, наприклад: «Щастя – коли вдома спокійно та панує любов і дружба».

Аналіз результатів опитування батьків показав, що з тридцяти опитаних лише одна мама ніколи не замислювалася про те, що думає про

щастя її дитина. 20% батьків відповіли, що не знають, як їх діти розуміють щастя (нещастя). 10% батьків «приписали» розумінню дітей абстрактні категорії, інтелектуалізовані уявлення – що виходять за рамки природних дитячих уявлень. З'являються такі поняття, які не характерні для лексики молодшого школяра: духовність, перспектива, блаженство. Це знову ж таки може засвідчувати, що батьків мало цікавить, що для її дитини є щастя.

За категоріями щастя, що були виділені нами раніше, відповіді розподілилися наступним чином.

40% батьків виділили у відповідях соціальну категорію щастя – «сім'я» або «коли мама, тато поруч». Матеріальна категорія щастя була присутня у 20% відповідей батьків, які вважають іграшки та солодощі пріоритетними в уявленні дітей про щастя. Така ж кількість батьків (20%) вважають, що щастя дитини, від части, залежить від матеріального благополуччя родини. До емоційної категорії було віднесено 30% відповідей батьків – «коли вдома все спокійно» або «коли всі радісні і веселі». Натуралістична категорія щастя спостерігалася в 10% відповідей батьків – «коли йдемо до зоопарку або дельфінарію».

На питання анкети «Що слід зробити, щоб ваша дитина була щаслива?» 40% батьків відповіли – любити та піклуватися про неї, 20% опитаних вважають, що їх дитина і так щаслива і робити нічого не слід. Одна мама з 30 опитаних зауважила, що для щастя її дитини їй самій слід бути спокійнішою.

Ці результати лише попередні і поки не можуть сказати нам про всю глибині проблеми уявлення батьками розуміння щастя їх дітьми. Подальше дослідження буде спрямоване на співвіднесення уявлень про щастя дітей і їх батьків, яке може представляти цінність і великий інтерес як для дослідників, так і для практичних психологів, вчителів та батьків.

Список використаних джерел

1. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 271 с.
2. Бенко Е. В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия. *Вестник ЮУрГУ*. Челябинск, 2015. № 2. С. 5–13.
3. Данильченко Т. В. Суб'єктивне соціальне благополуччя: психологічний вимір : монографія. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. 543 с.
4. Селигман М. Новая позитивная психология : научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва : София, 2006. 368 с.
5. Яворська Л., Філоненко Г. Фактори становлення психологічного благополуччя особистості. *Наука і освіта*. – 2014. № 12. С. 216–220.

Найдьон Катерина,
студентка факультету дошкільної,
початкової освіти і мистецтв,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г.Шевченка

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Незаперечним є той факт, що сучасне суспільство орієнтоване на особистість, яка не лише володіє певною сумою знань, а й має здатність до належного рівня комунікації. Тобто, аби відповідати викликам сьогодення, людина має вміти аналізувати власні емоційні переживання, а також розуміти емоції оточення та використовувати отриману інформацію для прогнозування, моделювання акту продуктивної взаємодії. Запорукою цього є належний рівень сформованості емоційного інтелекту. Проблема розвитку емоційного інтелекту на

сучасному етапі реформування початкової ланки освіти належить до популярних, але недостатньо досліджених і вимагає більш детального як теоретичного, так і практичного вивчення всіх її аспектів, що й складає актуальність нашого дослідження.

У Концепції Нової української школи визначено наскрізні вміння, які входять до «канви» розвитку учня:

– уміння читати;

– уміння доносити свою думку;

– критичне мислення;

– логічний захист позиції;

– ініціативність;

– проблеми, ризики, рішення;

– емоційний інтелект;

– робота в команді;

– творчість [6, с. 13].

Саме молодший шкільний вік з його емоційною чутливістю до подій, що відбуваються, емпатійність, забарвленістю сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності; безпосередністю і відвертістю вираження своїх переживань, є сензитивним для впливу на розвиток і формування емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект (EQ) – це здатність людини розуміти та керувати емоціями, які відчуває вона і ті, хто поруч. Ті люди, які мають високий рівень EQ, показують кращі результати в житті і на роботі: їм простіше приймати рішення і брати на себе відповідальність [3].

На сьогоднішній день розроблено цілий ряд моделей емоційного інтелекту (Д. Гоулман, 1995; Р. Бар-Він, 1997; Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо, 1993; Д.Люсін, 2000; та ін), проведена низка досліджень його впливу на успішність в окремих видах діяльності (І. Єгоров, 2006; А.Петровська, 2007; С.Деревянко, 2008, і ін), докладно обговорюється

структура та методи вивчення емоційного інтелекту (Д.Люсин, 2000; Е. Носенко, Н.Коврига, 2003; М.Манойлова, 2004; О.Власова, 2005; Т.Березовська, 2006; І.Андрєєва, 2004; В.Шадріков, 2010; І.Плужников, 2010 та ін.) [2].

Існують 4 основні складові емоційного інтелекту:

1. *Самосвідомість.* Її можна назвати фундаментом емоційного інтелекту. Це здатність людини усвідомлювати свої емоції, вміти аналізувати і правильно їх тлумачити.

2. *Володіння собою***.** Уміння зберігати емоційний баланс, особливо в критичних ситуаціях. Володіти емоціями – не означає пригнічувати їх у собі. Важливо відчути і усвідомити свій емоційний стан і діяти відповідно до нього.

3. *Соціальна свідомість* – це вміння розуміти оточення, допомагати з урахуванням їхнього емоційного стану.

4. *Управління взаємовідносинами.* Це здатність будувати контакти та взаємодіяти з тими, хто нас оточує, враховуючи емоційний стан не окремо взятої людини, а цілого колективу [3].

На нашу думку, формування емоційного інтелекту в початковій школі найбільш ефективно відбувається на уроках читання. Для того, щоб урок читання сприяв розвитку творчої уяви особистості, збагаченню емоційного досвіду, рекомендується поєднувати різноманітні методи та прийоми:

- ігри та завдання, що сприяють оволодінню прийомами міжособистісного спілкування, які розвивають вербальні та невербальні засоби комунікації;
- дискусії, рольові ігри, елементи психодрами;
- завдання, що сприяють підвищенню самооцінки та приводять до відчуття власної цінності, впевненості у собі;

- релаксаційні вправи для зняття психологічної напруги, тривожності; навчання прийомам саморегуляції з використанням музики, кольору, елементів арт-терапії;
- асоціювання з позитивними спогадами;
- вербалізація учнями свого емоційного стану та, навпаки, використання жестової, невербальної мови;
- завдання, з допомогою яких учні повинні дізнатись про інтереси один одного, звички, переваги та вдачу;
- вправи на символічне перетворення негативних емоцій на позитивні;
- завдання намалювати палітру фарб головного героя твору, що вивчається;
- малювання настрою та асоціацій, викликаних прочитанням того чи іншого оповідання;
- проблемні ситуації, що передбачають самостійний пошук, вихід;
- наведення прикладів емоційних або суто особистісних тверджень, логічно побудовані докази для підсилення аргументації тощо [4].

Наведемо приклад як на практиці можна втілювати методи та прийоми розвитку емоційного інтелекту молодших школярів на уроках читання.

Гра «Емоційний колір казки». Ґрунтується на інтерпретації кольорів адаптованого тесту Люшера. Для цього необхідний набір карток з 8 кольорів. Після першого читання твору, кожен учень викладає обраний колір, а вчитель пояснює чому так вийшло.

2 клас. Українська народна казка «Колобок».

IV. Сприймання й усвідомлення нового матеріалу

1. *Первинне сприймання казки.*

1)Читання вчителем.

2) Доповнення уривків учнями.

– Діти, а тепер оберіть настрій цієї казки. Подивіться, чи однакові кольори у вас? (учні показують карту-настрій, а вчитель порівнює та пояснює, що означає обраний колір). Адже настрій може відповідати певному кольору:

- червоний колір – відповідає захопленню (захвату);
- оранжевий – висловлює радість, веселощі;
- жовтий – відповідає світлому, приємному настрою;
- зелений – спокійному стану;
- синій – сумному, невпевненому стану;
- фіолетовий – тривожному, напруженому стану;
- чорний – відповідає занепаду, зневірі;
- білий – страху [5].

Ігрова форма та яскраві кольори допомагають учням молодшого шкільного віку не тільки асоціативно сприймати емоції, а й виражати їх через індивідуальний моральний досвід, власні почуття, переживання, прагнення. Діти пізнають світ емоцій у всій його складності, вчаться керувати ними, рахуватися із емоційним станом однокласників, учителя. Сам же педагог може інтерпретувати результати такої гри для того, щоб оцінити рівень сформованості емоційного інтелекту дитини та знайти відповідні шляхи для побудови правильної моделі взаємодії з нею.

Отже, розвиток емоційного інтелекту – важлива проблема, яка має вирішуватися сучасним вчителем на кожному уроці за допомогою як класичних методів та прийомів, так і новітніх. Необхідність розвитку емоційного інтелекту є соціально детермінованою, а уроки читання – максимально сприятливим середовищем, якому, через читання творів, аналіз емоційного внутрішнього стану героїв подій та власного емоційного сприйняття тексту учнями і формується емоційний інтелект. Тому вчителям необхідно ретельно продумувати запитання, завдання та форми роботи для того, щоб використати час таких уроків продуктивно.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: «Наскрізні вміння». URL:https://newstandard.nus.org.ua/poyasnennya-dlya-vchyteliv-iz-vykorystannya-proektu-standartu-pochatkovoyi-osvity/naskrizni-vminnya/ (дата звернення: 24.07. 2019).
2. Вахрушева Л.Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости: Автореф. дис. …канд. психол.н.: 19.00.01 / Л.Н. Вахрушева – М., 2011. – 34 с.
3. З чого почати управління власними емоціями і для чого це потрібно. URL:https://kfund-media.com/azbuka-emotsijnogo-intelektu-4-osnovni-skladovi/ (дата звернення: 21.07. 2019).
4. Розвиток емоційного інтелекту школярів на уроках української літератури. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/327/32741/Emozii.doc (дата звернення: 24.07. 2019).
5. Розвиваємо емоційний інтелект на уроках літературного читання. URL:https://abetkaland.in.ua/rozvyvayemo-emotsijnyj-intelekt-na-urokah-lit-chytannya/ (дата звернення: 27.07. 2019).
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 27.07. 2019).

Панасюк Юлія,
студентка VI курсу,
Рівненський державний
гуманітарний університет

ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Упродовж останніх десятиріч істотно погіршився екологічний стан довкілля, розширилася зона господарської діяльності людини та

зменшився ареал існування тваринного та рослинного світу. Екологічні проблеми, досягши планетарного масштабу, утворили нову соціальну реальність. Їхнє розв'язання залежить першочергово від рівня екологічної культури населення. Екологічні знання, навички, переконання сьогодні особливо необхідні для виховання нового гуманного ставлення до природи, розвитку світоглядної свідомості людини.

Ось чому наразі перед учителями стоїть завдання екологічного виховання молоді, а починати слід з найменших школярів, враховуючи їхні морально-психологічні особливості та рівень екологічної культури. Екологічні знання, навички, переконання сьогодні особливо необхідні для виховання нового ціннісного ставлення до природи, розвитку світоглядної свідомості людини. Про це також повідомляється в Концепції Нова українська школа, де чітко визначені 10 компетентностей, серед яких є екологічна грамотність і здорове життя [2].

Головною метою екологічного виховання має стати формування екологічного світогляду, мислення, здатності до системного аналізу екологічних проблем і творчого їх розв’язання, життєву компетентність та екологічну культуру, як важливий чинник її формування, повинні розвивати всі предмети і всі заняття, які передбачені освітнім процесом школи, – і в урочний час, і в позаурочний. Ми вважаємо, що у вирішенні завдань формування в учнів гуманного ставлення до природи особлива роль належить вчителю початкових класів.

Урізноманітнюючи методи, прийоми і засоби навчання, в першу чергу педагог надає перевагу спостереженням у природі, власним дослідженням школярів, практичним роботам, дослідам, екологічному моделюванню та прогнозуванню, вирішенню ситуативних завдань,

роботі з інформаційними джерелами, а також практичній діяльності з охорони природи.

У досягненні позитивних результатів у вихованні любові до природи важливо брати до уваги, як вікові, так і індивідуальні особливості, риси характеру ставлення до навчання, потреби і здібності кожного школяра. Лише за цієї умови вчитель зможе забезпечити свідоме і повноцінне сприйняття дитиною навчального матеріалу, сформувати у неї правильне ставлення до навколишнього середовища, екологічну культуру.

Оскільки для молодших школярів найдоступнішим є емоційно-естетичне сприйняття природного середовища, то педагогу необхідно знати способи злиття емоційних почуттів у ставленні до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення і практичними діями з охорони. Ефективною формою організації природоохоронної діяльності учнів 1-4 класів є екскурсії, під час яких у них формуються позитивні погляди, переконання, навички спостережливості, орієнтація в явищах у природному середовищі, емоційно-естетичного сприйняття відповідальності за її стан. Під час сезонних екскурсій у природу слід акцентувати увагу дітей на характерних ознаках кожної пори року, оскільки саме це сприяє формуванню почуття прекрасного, любов до рідного краю, навички грамотної поведінки в природі, оцінки позитивних і негативних дій людини стосовно навколишнього середовища.

Значний потенціал такого характеру містять у собі «уроки серед природи». У вітчизняній педагогіці ідея проведення «уроків серед природи» була обґрунтована й апробована в безпосередній практичній діяльності видатним педагогом, ученим Василем Сухомлинським. У своїй праці «Серце віддаю дітям» автор описує особливості проведення таких уроків. У розділі «Школа під голубим небом» учений пропонує для

дітей ходу босоніж по росі як засіб загартування, прийоми біоенергетичного підживлення організму, пригощання виноградом дітей та їх батьків, прагнення яскравими образами розвивати «ніжні і чутливі нейрони» дитячого мозку, які ще не зміцніли і потребують підживлення [5].

Учні початкових класів охоче доглядають за рослинами, молодими деревцями й маленькими тваринами. Захищаючи їх та вирощуючи, діти разом з цим мимовільно стають і покровителями самої природи. Багато приємних переживань і свіжих вражень приносять їм прогулянки, спостереження за комахами, метеликами, жучками, мурашками, ведення щоденників природи, фенологічних спостережень [5].

Власна праця по догляду за рослинами і тваринами, вирощення і збір врожаю, охорона природних об’єктів, мурашників, джмелів і бджіл, пташин гнізд, нерестилищ, водойм, парків, квітників, скверів, проведення Днів птахів, Днів лісу, Днів урожаю, відзначення професійних свят підвищують дієвість екологічного виховання молодших школярів, сприяють перетворенню знань в екологічні переконання. Дітей потрібно навчити любити природу.

Однак не можна любити щось або когось, не володіючи необхідною інформацією. Любити природу означає вивчати її, спостерігати, аналізувати. І вона, розкриваючи дивовижні таємниці, озветься в душі людини радістю життя. Вивченню і збереженню природи потрібно присвятити усе своє свідоме життя.

Отже, в умовах Нової української школи формування гуманного ставлення до природи здійснюється у контексті становлення екологічної грамотності і здорового життя, що у свою чергу досягається шляхом застосування низки ефективних форм, методів, прийомів, про що йтиметься у наших подальших дослідженнях.

Таким чином, зазначимо, що охорона природи – обов'язок кожної людини. Успіх у цій справі залежить, перш за все, від усвідомлення важливості цього завдання, переконаності, вміння і звички постійно, на кожному кроці оберігати рідну природу, лікувати ті рани, які вже нанесено, і не допускати нових. Адже людству загрожує загибель найближчими десятиліттями, якщо воно терміново не змінить свого ставлення до природи, не змінить стилю своєї діяльності й існування, не переоцінить життєві цінності.

Список використаних джерел

1. Концепція «Виховання гуманістичних цінностей учнів». *Шкільний світ*. 2005. №45 (грудень). С. 6-11.
2. Концепція «Нова українська школа»: затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola
3. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2017 р. 128 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. 640 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т.4: Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором. 640 с.

Сердюк Наталія,
кандидатка психологічних наук,
ст. викладачка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ У ДІТЕЙ

Зі вступом дитини до школи повністю змінюється її оточення та звичний темп життя. Шкільні роки несуть в собі багато нових знайомств,

знань, правил, цікавих насичених подій. Все це, безумовно, впливає на психологічний розвиток молодшого школяра, адже саме цей вік відрізняється високою соціальною сензитивністю, ускладненням системи вимог до дитини, до її рефлексивних здібностей та інших психічних якостей. Та як, що на шляху становлення особистості трапляються тривожні та психотравмуючі ситуації, то як наслідок з'являються страхи, які блокують пізнавальні потреби дитини та виступають серйозною перепоною для гармонічного розвитку молодшого школяра.

Природу виникнення, види та шляхи подолання дитячих страхів вивчали такі вчені як Л. Аболіна, П. Анохіна, А. Ананьєва, Г. Бреслава, В. Вілюнаса, Б. Додонова, О. Запорожця, К. Ізарда, Я. Рейковського, О. Склярова та ін.

У дітей можуть виникати багато вікових страхів (страх темряви, висоти, природних катастроф, втрати близьких), які зникають по мірі дорослішання дитини. Проте виникнення великої кількості страхів науковці пов'язують саме зі сферою навчальної діяльності та соціальних контактів. Саме тому слід виокремлювати «шкільні страхи».

Шкільні страхи розуміються як негативні емоційні стани дитини, що виникають у школі або у зв'язку зі згадуванням про школу, які пов'язані із відображенням у свідомості конкретної загрози її емоційної безпеки. Шкільні страхи проявляються в очікуванні та передбаченні дитиною невдачі при здійсненні конкретної дії на уроці або у позаурочній ситуації.

Серед основних шкільних страхів молодших школярів розрізняють: страхи самовираження, що зберігають свою інтенсивність впродовж усього молодшого шкільного віку; страхи не відповідати очікуванням інших, що мають тенденцію до зменшення у кінці навчання в початковій школі; страхи ситуацій перевірки знань; страхи, що

виникають при спілкуванні з учителем, які зберігають свою інтенсивність впродовж молодшого шкільного віку [1].

Узагальнюючи матеріали наукових досліджень страхів молодших школярів О. Склярова виокремила певні базові психологічні причини шкільних страхів, якій досить ґрунтовно розкривають шляхи їх виникнення.

1. Індивідуально-особистісні особливості суб'єкта (тривожність молодших школярів; неадекватна занижена самооцінка, негативний особистісний досвід).

Шкільна тривожність – це м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя. У дитини вона виявляється у хвилюваннях, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях, у процесі неузгодженого спілкування з однолітками тощо. Так, молодший школяр постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевнений у правильності своєї відповіді та власних рішень. шкільну тривожність, як наслідок це може спонукати виникнення шкільних страхів.

Не менш важливе значення при виникненні та закріплені шкільних страхів відіграють особливості самооцінки молодшого школяра. Сприятливими умовами для розвитку адекватної самооцінки є доброзичливе та об'єктивне ставлення до дитини з боку дорослих. І навпаки, негативна та необ'єктивна оцінка з боку дорослих спричинює формування у дитини неадекватної самооцінки (заниженої чи завищеної). Негативні для учня оцінки вчителя, часто прискорюють цей процес. Як наслідок цього може бути зменшення ролі вчителя або розвиток негативного відношення до школи чи виникнення шкільних страхів.

Негативний вплив емоційного досвіду, який діти отримали в ситуації навчання в школі також спонукає виникнення шкільних страхів. Ми вважаємо, що виникненню шкільних страхів сприяє не одиничний

випадок, а тривале перебування під впливом ситуації, яка має негативне емоційне забарвлення. Причому, патогенну дію спричинює не сама по собі ситуація, а її психологічна значущість для самої дитини. Тобто, негативна дія локалізується ніби не поза індивідом, а всередині нього.

2. Вплив значущих дорослих (особливість стилю педагогічного спілкування; дитячо-батьківські відносини у сім'ї).

Дослідження процесу виникнення та розвитку шкільних страхів у дітей молодшого шкільного віку визначає особливий вплив на формування особистості учня молодших класів має перший учитель. Точніше його стиль педагогічного спілкування зі школярами.

Значущий вплив на виникнення шкільних страхів мають дитячо-батьківські відносини у сім'ї. Основні причини, які викликають страхи дослідники називають підвищену принциповість, вимогливість та нетерплячість, завищений рівень домагань у ставленні до можливостей дітей з боку батьків.

Шкільні страхи з'являються у молодших школярів, якщо дитина весь час піддається впливу негативних факторів, як-от: зауваження, заборони, завищені вимоги до виконання завдань у класі та вдома від батьків та вчителя, порівняння досягнень дитини з досягненнями інших дітей, насмішки однокласників тощо. Серед усіх цих факторів провідне місце займає саме батьківське ставлення до успіхів чи невдач дитини.

3. Вплив особливостей форм навчання і виховання.

Шкільні страхи, що зародились у молодшому шкільному віці, можуть залишитися прихованими та негативно впливати на несвідоме життя вже дорослої людини. Саме наявність у молодшого школяра почуття страху може не сприятливо впливати на розвиток дитини, а саме: негативно відбиватися на формування особистості (занижує самооцінку та рівень домагань); справляє негативний вплив на всі види активності (спілкування, гра, навчання), що може проявлятися як у

гальмуванні розвитку особистості, так і занадто сильному збудженні; гальмує розвиток усіх психічних процесів, у тому числі та пізнавальних; загальмовує розвиток здібностей і навіть блокує їх; негативно впливає на формування рис та інтеграцію характеру; порушує адаптацію; є джерелом багатьох як душевних, так і тілесних хвороб.

Звичайно, страх для дитини не є завжди однозначно «шкідливим». Він виконує свою функцію і дозволяє дитині орієнтуватися в її предметному і соціальному середовищі: захищає дитину від зайвого ризику; регулює діяльність поведінки; відводить від небезпеки, можливості отримати травму [2].

У цьому проявляється захисна функція страху. Це переживання слугує дитині попереджувальним сигналом у її взаємодії із суспільним і природним середовищем. Але у випадку зі шкільними страхами, то вони мають завжди негативний характер на формування особистості, що підростає.

Отже, наявність шкільних страхів обумовлює необхідність впровадження психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку, які мають зазначені страхи, що дозволить вчасно та ефективно надати відповідну допомогу та позитивно впливати на психологічний розвиток дитини.

Список використаних джерел

1. Піддубна Н. Г. Проблема шкільних страхів у наукових дослідженнях. *Психологія і особистість.* 2016. № 2(1). С. 97-104.

2. Скляренко О. М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / К., 2005. 246 с.

Федорик Вікторія,
асистентка,
Бердянський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК ПОЗИТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА САМОВИХОВАННЯ

У психології під якостями особистості розуміють узагальнені властивості, які виражають особливості сприйняття оточуючого світу, реагування на зовнішні і внутрішні подразники, стиль мислення і дій [3, с.54].

У дітей в молодшому шкільному віці складаються найбільш сприятливі умови для формування позитивних якостей особистості. Адже, молодшим школярам властиві підвищена сприйнятливість, довірливе підпорядкування авторитету (вчителю, батькам), конформізм, копіювання і послух, пізнавальна активність, чуйність, вразливість, готовність до співпереживання та співпраці, прагнення до досягнень досконалості. Відбувається формування ідеалів, зразків поведінки, відповідального ставлення до норм і правил [1].

Молодший шкільний вік є ключовим для розвитку соціально-значущих якостей особистості (відповідальності, комунікабельності, самостійності, креативності) і мотивації до особистісного зростання, за допомогою яких людина реалізовує себе в житті і адаптується в якості повноправного члена соціуму [2].

Щоб дослідити наявність позитивних та негативних якостей у четвертокласників, нами було використано методику «Вивчення якостей особистості молодшого школяра» модифікованої до завдань дослідження. Учням пропонувався перелік позитивних і негативних якостей особистості, з якого вони мали скласти два списки якостей: перший – якості, якими молодші школярі наділяють власний ідеал,

другий – якості, які не властиві їх ідеалу. Далі в кожному списку учень повинен був відмітити якості, які притаманні йому. Дана методика також допомогла нам визначити ступінь розуміння учнями моральних норм. Аналізуючи позитивні і негативні якості, якими наділяє молодший школяр свій ідеал, ми мали змогу визначити наскільки правильно діти диференціюють якості на позитивні і негативні. У безпосередній бесіді з молодшими школярами уточнювалося, наскільки вони свідомо негативні якості сприймають за позитивні.

У процесі ранжування якостей особистості ми визначили, що по 358 молодших школярів (99%) цінують в людях відповідальність, працьовитість, сміливість та доброту, 356 (98%) – правдивість, 353 (97%) – активність, 305 (84%) – наполегливість, 43 (12%) – пасивність, 21 (6%) – боягузтво, 13 (4%) – нерішучість, по 11 (3%) – безвідповідальність та лінь, 9 (2%) – жорстокість і 7 (2%) – брехливість. На запитання «Чому діти цінують та хочуть бачити у людей останні (негативні) 6 якостей?» більшість учнів зауважила, що дані якості також іноді потрібні в житті. Наприклад, Богдан С. відповів «іноді потрібно і вдарити», Світлана Д. зазначила, що «деколи краще збрехати».

В іншому порядку простежуються якості, які діти вважають негативними та не цінують в людях. Так 352 четвертокласника (97%) не бажають, щоб у людей була присутня брехливість, 350 (97%) – лінь, 349 (96%) – жорстокість, 343 (95%) – нерішучість, 336 (93%) – безвідповідальність, 335 (93%) – боягузтво, 308 (85%) – пасивність, 50 (14%) – наполегливість, 5 (1%) – активність, по 4 (1%) – правдивість та працьовитість, по 3 (1%) – відповідальність та сміливість і 1 (0,2%) – доброта.

Третю групу утворили якості, які на думку дітей присутні у них самих. Результати продемонстровано в табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Кількісні показники якостей, які молодші школярі виокремлюють у себе

n = 362

Якості	Кількість учнів	
	Осіб	**%**
Доброта	330	91,16
Відповідальність	277	76,52
Активність	271	74,86
Сміливість	269	74,31
Правдивість	265	73,2
Працьовитість	261	72,1
Наполегливість	209	57,74
Лінь	146	40,33
Нерішучість	120	33,15
Боягузтво	80	22,1
Брехливість	64	17,68
Пасивність	53	14,64
Жорстокість	43	11,88
Безвідповідальність	33	9,12

З табл. 1.1. видно, що 330 учнів (91,16%) виділяють у себе доброту, 277 (76,52%) – відповідальність, 271 (74,86%) – активність, 269 (74,31%) – сміливість, 265 (73,2%) – правдивість, 261 (72,1%) – працьовитість, 209 (57,74%) – наполегливість, 146 (40,33%) – лінь, 120 (33,15%) – нерішучість, 80 (22,1%) – боягузтво, 64 (17,68%) – брехливість, 53 (14,64%) – пасивність, 43 (11,88%) – жорстокість, 33 (9,12%) – безвідповідальність.

Якщо проаналізувати якості особистості, які для молодших школярів є прийнятними чи неприйнятними, ті, які вони відмічають у себе, то можна зробити висновок, що діти даного віку вміло розмежовують позитивні та негативні якості, мають прояви адекватної самооцінки, так як, наділяють себе і одними, і іншими якостями. Однак, насторожує велика кількість дітей молодшого шкільного віку, з наявністю жорстокості. Звичайно, школярі повинні вміти себе захищати, однак навряд чи доцільно, аби діти входили у життя, зайнявши

бійцівську позицію. Жорстокий характер дитини може накоїти багато лиха, завдати болю, оскільки вона ще недосконало засвоїла загальнолюдські норми поведінки і не до кінця навчилася контролювати свої вчинки.

Таким чином, можна зазначити, що тільки чітко визначившись у своїх сильних і слабких сторонах, людина ставить завдання розвинути себе, збагатити свій творчий потенціал – здібності, потреби, смаки, інтереси, цінні особливості характеру, волю, духовний світ, моральні якості, одночасно усуваючи свої недоліки. Але оскільки в основі кожної особистісної якості лежать звички, то самовиховання і являє собою, власне кажучи, формування позитивних звичок і викорінювання шкідливих, що заважають у житті. Тому кожна дитина повинна працювати над собою з метою виховання позитивних якостей.

Список використаних джерел

1. Жолобова А. А. Взаимосвязь личностных характеристик младших школьников и социально-психологического статуса в классном коллективе. *Наука и современность*. 2017. № 51. С. 103–108.

2. Карпушина Л. П., Пупкова Н. Ф. Формирование социально-значимых качеств у младших школьников как психолого-педагогическая проблема. *Гуманитарные науки и образование*. 2016. № 1. С. 42–46.

3. Шавель С.А. Личностные качества – основа инновационного человеческого потенциала (эмпирико-социологическое исследование). *Социология*. 2010. № 4. С. 52–68.

Чемоніна Лада,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет

МУЛЬТИМЕДІА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Згідно з новим Державним стандартом початкової освіти однією з ключових компетентностей, яких має набути дитина молодшого шкільного віку, є спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, що передбачає вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів), здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час, а також усвідомлення ролі ефективного спілкування [6].

Загальновідомо, що формою спілкування людей засобами мови є мовлення [1, с. 514]. Саме воно виступає основою розумової діяльності. Уміння учнів початкової школи порівнювати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати, вирізняти конкретне з-поміж загального формуються через мовлення. Рівень його розвитку залежить від багатьох чинників, серед яких важливе місце займають засоби навчання, зокрема мультимедійні. Аналіз поглядів учених-методистів (М. Вашуленко, М. Наумчук, М. Пентилюк та ін.) дозволив нам констатувати єдність їхньої позиції: рівень розвитку мовлення здобувачів освіти визначається доцільністю дібраних засобів навчання. Сьогодення шкільної мовної освіти характеризується стрімким упровадженням технологічних інновацій, однією з яких є засоби мультимедіа [2; 3; 5].

Дослідження етимології лексеми *мультимедіа* засвідчує її латинське походження. У перекладі цей термін означає *множинний засіб* або *багато середовищ* [7, с. 55]. Для нас визначальним є тлумачення

названого вище поняття, подане в Енциклопедії освіти: *мультимедійні засоби навчання* – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео [1, с. 532].

Не викликає жодних заперечень той факт, що в основу початкового курсу української мови покладено всебічний розвиток мовлення. Це завдання об'єднує всі розділи мовознавчої науки, вивчення яких має місце в 1–4 класах. Зміст уроків з розвитку мовлення молодших школярів передбачає різноманітне діяльнісне наповнення, а саме: роботу над правильною вимовою і виразністю усного мовлення, збагаченням активного словника і точністю слововживання, конструюванням словосполучень, речень і текстів, орфографічно грамотним письмом і зв'язним мовленням тощо.

Проаналізуємо можливості різноманітних мультимедійних засобів щодо створення умов для оволодіння учнями початкової школи мовленнєвим багатством української мови. Так, діти зазначеної вище вікової групи полюбляють вправлятись у формуванні будь-яких компетенцій за допомогою тренажерів. Отже, використання електронного тренажеру «Українська мова» із серії «Кроки до успіху» (2, 3, 4 класи), випущеного видавничою групою «Основа» (м. Харків), дозволяє забезпечити засвоєння здобувачами початкової освіти навчального матеріалу в цікавій ігровій формі. Цей посібник містить як теоретичний матеріал, так і тренувальні вправи різного рівня складності з кожної теми. Для перевірки засвоєння учнями теми наприкінці кожного розділу запропоновано гру-ходилку. Як позитивне відмічаємо той факт, що всі матеріали тренажера супроводжено дикторським текстом [8].

До нового покоління мультимедійних навчальних посібників, на нашу думку, доцільно віднести практичний довідник учня початкової школи «Українська мова. Правопис» (укладач В.М. Савчин). Цю книгу створено для підвищення орфографічної грамотності молодших школярів. До неї розроблено мобільний електронний додаток, який наповнений мультимедійними матеріалами та відтворюється за допомогою наведення камери мобільного пристрою на QR-код на сторінці названого вище друкованого видання [9].

Розвиток мовлення дітей 6–10–річного віку має місце і на вимовному рівні та передбачає роботу над артикуляцією, орфоепічними нормами, наголосом (фонетичним і логічним), темпом мовлення, паузами, інтонацією [2, с. 323]. У навчальному посібнику «Українська мова. Правопис» уміщено матеріал, який дозволяє організувати засвоєння орфоепічних норм української мови на практичному рівні під час вивчення різноманітних тем і може бути використаний на уроках мови з метою формування комунікативної компетентності четвертокласників, як-от:

«Правопис дієслів на ***-шся****»*

У закінченнях дієслів 2-ї особи однини *-шся* **ніколи не пишеться з м'яким знаком (ь) і вимовляється як [с`:а]:** *вітаєшся* **[в`ітайес`:а**], *помиляєшся* **[помил`айес`:а]** [9, с. 167–168].

Пропоноване видання уможливлює й формування в четвертокласників уявлення про особливості та варіанти позначення часу за допомогою числівників. Автором навчальної книги до зазначених вище тем запропоновано аудіовізуальні диктанти, що сприяє розвитку мовлення здобувачів початкової освіти. Проте фахівець, що озвучувала слова до названої вище теми, припустилася грубої орфоепічної помилки: усі дієслова 2-ї особи однини, у закінченнях яких є

-шся, вона прочитала, порушуючи норми української звуковимови ([*милуйешс`а*], [*купайешс`а*] тощо) [9].

Проте найчастіше вчителі початкової школи використовують можливості програми Power Point, яка дозволяє їм за умови незначної витрати часу урізноманітнити діяльність молодших школярів щодо розвитку мовлення. Наведемо приклад одного з варіантів таких завдань:

Завдання «Дешифрувальник» (2 клас, тема «Корінь слова. Спільнокореневі слова»)

До нас завітав Котик Мурчик і попросив про допомогу. Справа в тому, що його запросила в гості Лисичка Аліса та попросила принести до чаю дещо смачненьке. Але назву ласощів ця хитрюжка зашифрувала. Давайте допоможемо Мурчику з'ясувати, про який гостинець до чаю попросила його Аліса. Уважно подивіться на мультимедійну дошку. На ній подані зашифровані слова, а під ними – тлумачення їх значення за Академічним тлумачним словником української мови. За допомогою дешифратора, поданого праворуч, розшифруйте слова. Як ми можемо назвати ці слова? Доведіть правильність своєї думки за допомогою вправи «Прес».

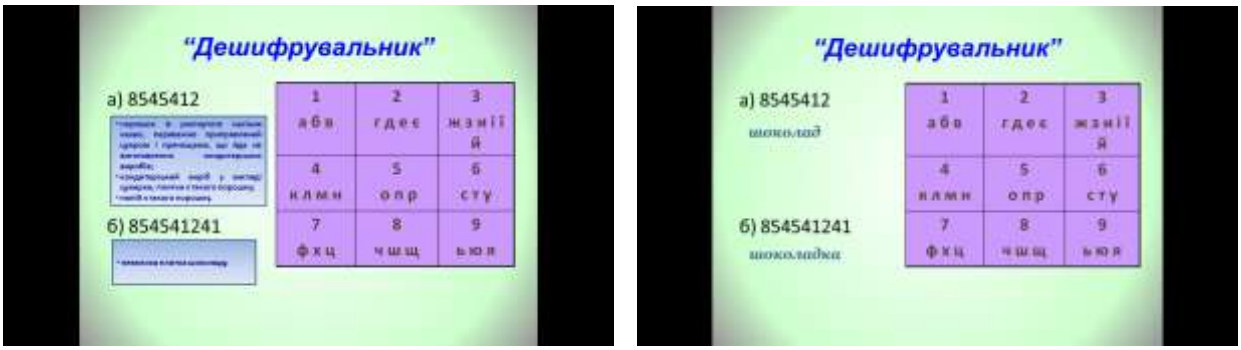

Рис. 5. **Завдання «Дешифрувальник»**

Джерело: розроблено автором.

Другокласники мають дійти висновку, що за допомогою шифру подані слова *шоколад* і *шоколадка*. Використовуючи алгоритм вправи «Прес», вони можуть дати таку відповідь на запитання: «*Вважаємо, що*

слова ***шоколад*** *і* ***шоколадка*** *є спільнокореневими. Тому що вони мають спільний корінь –* **шоколад***, але різне значення. Наприклад, в Академічному словнику України* ***шоколад*** *тлумачиться так: порошок із розтертого насіння какао, переважно приправлений цукром і прянощами, що йде на виготовлення кондитерських виробів; кондитерський виріб у вигляді цукерки, плитки з такого порошку; напій з такого порошку. Слово* ***шоколадка*** *має інше значення – невелика плитка шоколаду. Отже, ці слова є спільнокореневими або спорідненими*». Далі, на нашу думку, доцільно запропонувати здобувачам початкової освіти із розшифрованими словами скласти речення й визначити, в яких ситуаціях необхідно вживати слово *шоколад*, а в яких – *шоколадка*. У такий спосіб формується уявлення про точне й доцільне вживання в реченнях спільнокореневих слів.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

2. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. посібник / [кол. авторів за наук. ред. М. С. Вашуленка]. Київ: Літера, 2010. 364 с.

3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: навч. посібник / [кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк]. Київ: Ленвіт, 2004. 400 с.

4.Міщенко О. А. Види мультимедійних засобів навчання. *Педагогічні науки. Стратегічні напрями реформи системи освіти.* URL: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm (дата звернення 16.04.2019).

5. Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови. Тернопіль: Видавництво Астон, 2008. 132 с.

6. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.

7. Пінчук О. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект. *Нові технології навчання*. Київ, 2007. Вип. 46. С. 55–58.
8. Тимченко Л. І., Мунтян В. І. Українська мова. 2 клас. Електронний тренажер. Харків: ВГ «Основа».
9. Українська мова. Правопис. Практичний довідник учня початкової школи / укл. В. М. Савчин. Чернігів: КММДІА, 2015. 176 с.

Секція 5

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Бурназова Віра,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Бердянський державний
педагогічний університет

АНАЛІЗ СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В БЕРДЯНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Одним із головних напрямів оновлення педагогічної освіти є підвищення якості професійної підготовки учителів початкової школи, оскільки вони формують засади освіченості, культури і духовності особистості, її ключові життєві компетентності, бажання і вміння вчитися і удосконалюватися впродовж всього свого життя. Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів закладено у Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014).

У наукових дослідженнях надається увага професійній підготовці вчителів початкової школи, а саме: теоретичним та методичним засадам підготовки майбутніх учителів початкової школи присвячено праці К. Авраменко [1], Л. Коваль [10], О. Мороза [11], О. Савченко [13]; проблемам ступеневої освіти вчителів початкових класів – С. Власенко [4], М. Дарманського [6], Л. Хомич[15]; проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителів розкривають О. Антонова [2], С. Вітвицька [3], О. Глузман [5], О. Дубасенюк [7], О. Кіліченко [9], Л. Онищук [12], В. Семиченко [14].

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми свідчить, що питання професійної підготовки вчителя початкової школи завжди були у полі зору науковців і практиків.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014) ступенева освіта майбутніх учителів початкової школи передбачає нині послідовну професійну підготовку у вищих педагогічних закладах освіти за освітніми ступенями «бакалавр», «магістр», кожен з яких розглядається як окремо завершений її цикл. В статті 5 Закону України «Про вищу освіту» зазначено: «Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня молодшого бакалавра визначається вищим закладом освіти. Особа має право здобувати ступінь бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти. Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим закладом освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90 – 120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків» [8].

Специфіка першого рівня (бакалавр) дворівневої підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта» полягає у загальноосвітній різноманітності та підсиленні педагогічної складової, акценти зміщуються на функцію майбутньої професійної діяльності; на

магістерському рівні основним напрямом є підготовка до викладацької та науково-дослідної роботи. З метою вивчення сучасного стану ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти нами було проведено аналіз навчальних планів щодо визначення кількісної та якісної представленості мистецького компоненту в змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У ході аналізу ми опрацювали навчальні плани за якими здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи у галузі знань 01 Освіта /Педагогіка, зі спеціальності 013 Початкова освіта, відповідно до освітнього ступеня бакалавр у Бердянському державному педагогічному університеті. При цьому, здійснюючи аналіз, ми не брали до уваги абсолютно всі навчальні предмети, а виокремлювали із загальної їх кількості у навчальному плані лише дисципліни методико-мистецького змісту.

Одиницями аналізу була частота представленості професійно-спрямованих дисциплін, які містять мистецький компонент у змісті навчальних планів професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи.

Зважаючи на специфіку підготовки майбутніх педагогів початкової школи, у всіх навчальних планах з підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня бакалавр за освітньо-професійними програмами Початкова освіта. Англійська мова, Початкова освіта. Інформатика, Початкова освіта. Практична психологія та Початкова освіта. Образотворче мистецтво зі спеціальності 013 Початкова освіта включено такі мистецькі дисципліни як «Образотворче мистецтво з методикою навчання» та «Методика музичного виховання в початковій школі». До змісту навчального плану з підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою Початкова освіта.

Образотворче мистецтво включено дисципліну, що має відомості з теорії та історії розвитку мистецтва, а саме «Історія образотворчого мистецтва», а також такі дисципліни як «Рисунок», «Живопис» та «Практикум сучасного образотворчого мистецтва», що містять саме практичну компоненту.

У результаті аналізу ми прийшли висновку, що серед дисциплін навчальних планів, де ґрунтовно розкривається мистецький компонент, основне місце належить професійно-спрямованим дисциплінам «Образотворче мистецтво з методикою навчання» та «Методика музичного виховання в початковій школі». Структурування змісту навчальних планів професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи підпорядковується меті забезпечення руху від загальноосвітніх та загальнокультурних – до професійно-спрямованих дисциплін. Завдяки такому підходу забезпечується наступність у змісті та формах, технологіях навчання студентів, можливість здобуття ними різних освітніх кваліфікацій за певним фахом без втрати додаткового часу на прослуховування одних і тих самих курсів, що характерно в умовах поширення ступеневої підготовки майбутніх педагогів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Авраменко, К. Б., 2002. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996): автореф. дис. канд. пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

2. Антонова, О. Є. 2007. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: [монографія]. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка.

3. Вітвицька, С. С. 2006. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури. .

4. Власенко, С. П., 2002. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителя початкових класів: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

5. Глузман, А. В. 1998. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: [монография]. Киев: Поисково-издательское агентство.

6. Дарманський, М. М. 1991. Форми і методи спільної діяльності органів управління освітою в регіоні, інституту удосконалення вчителів та педагогічних вузів по реалізації завдань неперервної освіти педагогічних кадрів. Хмельницький: ЦНТЕІ.

7. Дубасенюк, О. А. 1995. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка.

8. Закон України від 01.07.2015 №1556-VII «Про вищу освіту» [online]. Доступно: http: //sfs.gov.ua /diyalnist- /zakonodavstvo-pro-diyalnis /zakoni-ukraini /65715.html

9. Кіліченко, О. І., 2015. Удосконалення професійного спілкування вчителів початкової школи у процесі розв'язування навчальних ситуацій. Обрії, № 1, с. 75–77.

10. Коваль, Л. В. 2012.Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: [монографія]. Донецьк: ЛАН-ДОН-ХХІ.

11. Мороз, О. Г., Сластьонін, В. О. та Філіпенко, Н. І., 1997. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навч. посібник. Київ: НПУ.

12. Онищук, Л. А., 2008. Моделювання в освіті. Педагогічна освіта: теорія і практика. В: В. О. Огнев'юк, І. Д. Бех, та Л. П. Хоружа,ред. Педагогіка. Психологія: Зб. наук. пр. Київ: Університет, № 9, с. 38–43.

13. Савченко, О. Я., 2003. Наукові проблеми стандартизації змісту освіти в основній і старшій школі. Освіта країни, № 30, с. 4–5.

14. Семиченко, В. А., 2000. Проблеми професійної підготовки вчителя в контексті сучасності. Проблеми сучасної педагогічної освіти.Серія: Педагогіка і психологія. Київ: Педагогічна преса, № 1, с. 199–205.

15. Хомич, Л. О. 1998. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр-S.

Григор'єва Вікторія,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Бердянський державний
педагогічний університет

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Культура є невід'ємною частиною цілісного соціального організму. Питома вага її в соціумі може змінюватися у залежності від історичного контексту, проте в будь-якому випадку вона залишається високою, а роль культурного сегменту в житті суспільства винятково важливою.

Складовою частиною загальнолюдської культури є художня культура, представлена видатними зразками світового мистецтва, завдяки яким зберігаються і примножуються духовні цінності людства. Втрата художньої культури призвела би суспільство до примітивного, суто матеріального буття. Поняття культури, зазначав З. Фрейд, «позначає всю суму досягнень та інституцій, що відрізняють наше життя від життя наших предків з тваринного світу і що слугують двом цілям:

захисту людини від природи і врегулювання відносин між людьми ... Ніяка інша риса культури не дозволяє нам охарактеризувати її краще, ніж її повагу до вищих форм психічної діяльності, до інтелектуальних, наукових і художніх досягнень та турбота про них, до провідної ролі, яку вона відводить значенню ідей у житті людини» [5].

У рамках вищезазначеного набуває важливості діяльність педагогічних колективів мистецьких позашкільних закладів освіти, завдання яких – залучити дітей та підлітків до мистецтва музики, а разом з тим до сфери художньої культури.

Основні аспекти культурологічного підходу у навчанні полягають у наступному:

- регулярно і послідовно використовувати у роботі з учнями багаторівневі інформаційні комплекси, які включають в себе різноманітні знання у галузі культурології, естетики, музикознавства, історії світового і вітчизняного мистецтва; орієнтуватися на вирішення пізнавальних завдань, що виходять за межі власне музично-виконавської діяльності;

- систематично застосовувати інтегративний принцип у навчанні, підкреслюючи історико-культурологічний та стильовий взаємозв'язок одних феноменів художньої культури з іншими, виявляючи риси спільності в творах, що відносяться до різних жанрів і видів мистецтва (література, музика, образотворче мистецтво та ін.);

- вивчаючи музичні твори, виявляти художній синтез різних явищ мистецтва, використовуючи подібний підхід як провідний методологічний принцип навчання;

- спиратися у роботі на метод узагальнення як один з найбільш ефективних у процесі всебічного розвитку людини, що сприяє інтелектуалізації загального і художнього мислення учнів;

- будувати навчання на фундаменті класичного музичного мистецтва, поступово і послідовно наближаючи учня до найбільш значних зразків музичної культури XX століття, розширюючи діапазон їх сприйняття досить складних явищ мистецтва післяромантичної епохи.

Щодо практико-орієнтованих підходів до занять в музично-виконавських класах, то вони полягають у наступному:

- знаходити оптимальні співвідношення у роботі над художнім репертуаром та інструктивним (рухово-технічним) матеріалом, враховуючи при цьому сутнісні відмінності між двома основними програмами - передпрофесійною та загальнорозвиваючою, що діють сьогодні в дитячих музичних навчальних закладах. Заняття за програмою загальнорозвиваючого навчання цілком допускають менший обсяг технічної роботи;

- не затримуватися тривалий час у роботі над вузьким колом одних й тих самих музичних творів; по можливості частіше міняти, варіювати зміст музичного матеріалу, що є однією з важливих умов підтримання інтересу учнів до роботи;

- однією з доцільних форм занять у виконавських класах є так зване ескізне розучування музичних творів. Не випадково цей метод активно застосовувався в навчальній практиці таких майстрів як К.Кіпп, П.Пабст, Ф.Блуменфельд, Г.Нейгауз тощо [2];

- ефективні за своєю суттю читання музики з аркушу, а також аудіо та відеозаписи музики, якщо вони не вступають у «конкурентні» відносини з читанням музики з аркушу.

У процесі розучування того чи іншого музичного твору корисно знайомити учня зі спеціальною (музикознавчою) та художньою літературою, яка має відношення до даного твору. Це не тільки розширює діапазон знань учня про твір. Екскурси у довколишні «інформаційні зони» є важливим компонентом культурологічно

орієнтованого викладання. Останнє, як вже зазначалось, дає потрібні результати, якщо передбачає періодичне зміщення акцентів з виконавських, рухово-моторних дій (технологій) на дії пізнавального характеру, які збагачують тезаурус учня та поглиблюють його загальну і спеціальну ерудицію.

Таким чином, культурологічний підхід у навчанні музиці включає в себе:

1) ознайомлення учнів з основною, принципово важливою фактологією у сфері музичної культури; установка на обізнаність учнів з найбільш суттєвими закономірностями, тенденціями, і стильовими феноменами у цій сфері;

2) виховання у процесі навчання художньо-естетичних критеріїв, смаків і запитів учнів, вироблення особистісних відносин, уявлень, переваг в області культури і мистецтва;

3) оволодіння певним колом музично-виконавських умінь і навичок, достатніх для власноручного музикування на тому чи іншому музичному інструменті.

Список використаних джерел

1. Гершунский Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва, 1998. С. 101 – 102.

2. Малинковская А. В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования : учебное пособие. Москва : Владос, 2005. 381 с.

3. Мариупольская Т. Г., Науказ Д. Р., Воронова Т. Н. Вопросы методики преподавания музыкально-исполнительских дисциплін. М.осква : Прометей, 2001. 123 с.

4. Музична психологія: навч. посіб. [для підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти (магістерського) вищ. пед. навч. закладів

спеціальності 014 Середня освіта, предметна спеціалізація 014.13 Музичне мистецтво]. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 192 с.

5. Фрейд З. Неудовлетворённость культурой. Москва, 1991. Ч. 2 С. 285.

Ємельянова Олена,
ст. викладачка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ТА ВИКЛАДАЧА КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ

Дисципліна «Теорія і методика класичного танцю» є нормативною і входить до змісту професійної та практичної підготовки майбутніх учителів хореографії. Однією з основних вимог цієї дисципліни є цілеспрямоване музичне виховання майбутніх учителів хореографії. Саме музичне оформлення уроків класичного танцю, його різноманітність, високий художній рівень сприяє розвитку музикальності майбутнього хореографа і передбачає не лише образне відчуття музики, а й усвідомлене ставлення до закономірностей музичного мистецтва.

Проблему музичного оформлення уроку класичного танцю, особливості співтворчості концертмейстера та хореографа в різні часи розглядали Н. Базарова, Г. Безугла, А. Ваганова, І. Забута, В. Костровицька, Л. Цветкова, Р. Ярмолович та інші.

Добір музичного матеріалу для уроку класичного танцю (пошук нотної літератури, його редагування, створення власних імпровізацій) та робота над ним є основною діяльністю концертмейстера. Концертмейстерська діяльність у хореографії – один із аспектів музично-виконавського мистецтва. Роль концертмейстера досить

важлива та різнобічна, проте цій специфіці надається недостатньо уваги як у спеціальній літературі, так і під час професійної підготовки спеціалістів у музичних навчальних закладах. Уперше ця проблема була порушена видатним педагогом-хореографом, балетмейстером А. Вагановою, яка визначила важливість підготовки професійних концертмейстерів для роботи на уроках класичного танцю [2].

Мета статті – обґрунтувати важливість співпраці концертмейстера та викладача класичного танцю для формування професійної майстерності майбутніх учителів хореографії.

Вивчаючи особливості роботи концертмейстера в балетному класі, Г. Безугла підкреслює, що завдання зіграти на занятті той чи інший відповідний за темпом, ритмом і характером фрагмент балетної або танцювальної музики на перший погляд не викликає труднощів, але виконання його пов'язане з низкою професійних виконавських завдань**.** По-перше, під час проведення класичного тренажу співвідношення музики й рухів чітко регламентується. По-друге, доцільно дотримуватися взаємодії музичного та хореографічного матеріалу (розвиток драматургії, фразування, використання затакту, специфічних ритмічних комбінацій та ін.).

Серед відомих спеціалістів-концертмейстерів балету (Г. Безугла, О. Новицька, Л. Ярмолович та ін.) існують різні думки щодо надання пріоритету тому чи іншому методу хореографічного акомпанементу [1; 5; 6]. Перший метод має на меті добір та аналіз музичної літератури, другий – використання власних імпровізацій або імпровізацій на теми музичних творів композиторів-класиків. Автори зазначають, що використання музичної літератури як засобу оформлення уроку класичного танцю відбувається інакше, ніж музична імпровізація, бо під час створення навчальних комбінацій до екзерсису музичний твір слугує основою творчості хореографа, а іноді й домінує над нею. Метод роботи

з нотною літературою передбачає пристосування невеликих за обсягом музичних творів до відповідних вправ уроку класичного тренажу. Л. Ярмолович підкреслює, що цей метод, на відміну від імпровізаційного, вважається більш складним для спільної роботи концертмейстера і педагога [6]. Проте гра по нотах гарантує відсутність будь-яких помилок у голосоведінні, гармонізації та ін.

Аналіз літератури свідчить, що деякі автори навчальної літератури з класичного танцю (А. Ваганова, В. Костровицька) віддають перевагу саме методу музичної імпровізації. Вони вважають, що штучне з'єднання рухів із готовою музичною формою позбавляє педагога творчої свободи в побудові комбінацій, або йде врозріз із музичним твором і з його музичною мовою, поєднуючись із ним тільки темпом і метром. У книзі «Класичний танець» М. Тарасов наголошує на активному використанні музичної імпровізації, оскільки викладач-хореограф також імпровізує під час створення власних танцювальних комбінацій [4]. Разом з тим, слабким місцем імпровізаційного методу автор вважає те, що педагог не може передбачити випадкових помилок піаніста під час виконання музичного супроводу. М. Тарасов також не виключає метод оформлення уроку класичного танцю музичною літературою, яка, на його погляд, має увійти до практичних завдань як органічний елемент танцювального мистецтва. Однак, на його думку, під час добору музичних творів концертмейстеру необхідно проявляти почуття міри, художній смак та музикальну інтуїцію.

Для практичної впорядкованості нотного методу концертмейстеру слід провести широкий вдумливий відбір і скласти «нотну хрестоматію» для музичного оформлення уроків класичного танцю з численними прикладами, які належать до одного й того ж руху. Він повинен чітко знати завдання кожного року навчання студентів, ураховувати рекомендації нотно-музичних посібників для хореографії,

дотримуватись індивідуально-творчого підходу щодо добору музичного оформлення уроків.

Прихильники нотного методу зазначають, що музичні приклади до одних і тих самих рухів повинні бути різними за характером мелодії, фактурою, ритмом і метром. Вони зауважують, що частотна повторюваність прикладу призводить до слухового механічного запам'ятовування, унаслідок чого усвідомлені рухи перетворюються на рефлекторні, тоді як різноманітність прикладів сприяє розвитку реакції на зміни характеру музики, яка застосовується до одних і тих самих рухів.

Досвід практикуючих педагогів-хореографів та музикантів-виконавців доводить, що органічне поєднання двох методів музичного акомпанементу дає максимально позитивний ефект у роботі концертмейстера. Метод імпровізаційності та метод роботи з музичною літературою не виключають один одного, вони мають вдосконалюватися та взаємодоповнюватися, створюючи найбільш сприятливі умови для засвоєння класичного танцю.

Аналіз літератури (Б. Забута, О. Новицька, Л. Ярмолович та ін.) свідчить, що під час добору музичного репертуару до занять класичним танцем для студентів-хореографів потрібно застосовувати класичну, сучасну та народну музику, яка має танцювальний характер [3; 6]. Твори повинні відрізнятися довершеністю та доступністю музичної мови, динамічністю та досконалістю форми, що передбачатиме поєднання музики і класичних рухів.

Під час роботи концертмейстера над музичним оформленням уроку класичного танцю доцільно дотримуватися таких навчально-методичних вимог: 1) добирати прості, доступні, але не одноманітні музичні мелодії; застосовувати абстрактні за характером музичні теми, які мають допомагати чіткому виконанню вправ і не відволікати

студентів на активізацію їхньої уяви; 2) використовувати музичні теми та їх інтонації відповідно до характеру вправи, особливостей чоловічої та жіночої виконавської техніки, індивідуальних здібностей студентів; 3) використовувати простий ритмічний малюнок (на початкових етапах) та поступово ускладнювати музичний супровід відносно етапу навчання; 4) використовувати самостійні музичні речення з 8 тактів або період квадратної побудови; 5) застосовувати різножанровий музичний репертуар (балетну, оперну, симфонічну та фортепіанну музику); 6) зберігати єдиний темпоритм, дотримуватися ритмічної стабільності та досягати емоційного розкриття образів виразним інтонуванням та яскравістю динаміки.

Робота з нотним матеріалом, добір музичних творів, розвиток виконавської майстерності – це не всі завдання, що стоять перед концертмейстером у ЗВО. При роботі зі студентами концертмейстер має вміти обґрунтовувати вибір музичних творів, вибирати доступні методи ознайомлення їх із засобами музичної виразності та підкреслювати важливість співвіднесення характеру музики і хореографічної вправи.

Досить корисним для концертмейстера є ознайомлення з роботою викладача класичного танцю. Він має не тільки спостерігати за ходом уроку, використовуючи для цього свій акомпанемент у запису, а й, якщо це можливо, попрацювати в ролі студента, який засвоює ази класичного танцю. Це допоможе концертмейстеру краще пізнати логіку хореографічної мови, перевірити точність та погодженість рухів з музикою, навчитись усвідомлено координувати музичну фразу з хореографічною.

Отже, у діяльності концертмейстера важливим є пошук і виконання музичного супроводу, який повинен спрямовувати майбутнього вчителя хореографії на усвідомлене сприйняття музичного твору, вміння слухати музичну фразу, розрізняти жанрову стилістику;

орієнтуватися в характері музики, ритмічному малюнку, динаміці, зіставляти агогічні відхилення з пластикою рухів. Саме співробітництво викладача і концертмейстера, їх взаєморозуміння і професіоналізм створюють плідні умови для успішної фахової підготовки студентів.

Список використаних джерел

1. Безуглая Г. Концертмейстер балета : Музыкальное сопровождение урока классического танца. СПб. : Речь, 2005. 215 с.

2. Ваганова А. Основы классического танца. Л. : Искусство, 1980. 180 с.

3. Забута Б. Музичне забезпечення хореографічних постановок. Рівне : Волинські обереги, 2011. 196 с.

4. Тарасов Н. Классический танец. М. : Искусство, 1981. 479 с.

5. Цвєткова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю : підруч. К. : Альтепрес, 2007. 324 с.

6. Ярмолович Л. Принципы музыкального оформлення уроков классического танцю. Л. : Музика, 1986. 144 с.

Косенко Павло,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет

УМОВИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПОЗИЦІЙ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Цілі музичної освіти, як і загальної освітньої системи в цілому, постійно модифікуються як відповідь на динаміку змін суспільного життя. Сьогодні, коли на порядку денному постали нові навчально-освітні орієнтири, коли парадигма масової молодіжної свідомості у сфері музичної культури багато в чому запозичується ззовні, коли змінились концептуальні устої виховання і професійної освіти молоді, коли з’явились учбові заклади нового типу, – колишні, дотеперішні підходи

вже не можуть вважатись достатніми. Суть не в тому, що укорінені в музично-педагогічному ужитку традиційні методики і технології навчання є невірними або нині вичерпали себе – суть у тому, що вони ризикують стати обмеженими за діапазоном дії, залишивши за собою вузькопрофільний, фаховий характер.

Тож дослідження ролі музичного навчання слід пов'язувати із перспективами зростання долі інтелектуальної діяльності у загальній системі суспільного розвитку, враховуючи здатність музики виконувати прогностичну функцію, підвищувати рівень естетичних запитів особистості, наближати людину до усвідомлення вселенської гармонії, бути важливим аспектом культурного розвитку суспільства як частини всесвіту.

Мета публікації – визначити умови, за яких музичне навчання зберігатиме свої позиції в якості важливого сегменту загальної системи освіти, яка, зважаючи на стрімку динаміку суспільного розвитку, знаходиться у стані постійного оновлення.

За останні роки побачило світ чимало серйозних, змістовних досліджень, присвячених проблемам вдосконалення музично-виховної і освітньої роботи. Виходячи з них стає очевидним, що створення сучасної концепції музичної освіти, здатної довести свою ефективність і дати імпульс подальшому поступальному руху музично-педагогічної думки пов'язується із формуванням всебічно розвинутої, творчо ініціативної, нестандартно мислячої особистості, зарядженої на самоактуалізацію, здатної адаптуватись у різних ситуаціях, продиктованих самим життям. А відтак, умови досягнення означеної цілі мають бути відповідними.

Ключовими з цих умов вважаємо наступні:

1. Психологічна установка на формування в учнів-музикантів узагальнених за реєстром і рівнями професійних уявлень, творчих за своєю природою вмінь і навичок.

2. Розвиткок здатності випускників музичних учбових закладів регулювати і корегувати процеси цілепокладання, адаптуватись в реальних умовах життєдіяльності, визначати і формулювати першочергові за значущістю професійні і індивідуально-особистісні проблеми, віднаходити можливі шляхи їх вирішення.

3. Подолання предметно-дисциплінарної роздрібненості, роз'єднаності блоків знань, приведення їх у відповідність характеру і стилістиці майбутньої діяльності спеціаліста у галузі музичної культури – діяльності, яка завжди і в усіх випадках синкретична і цілісна у своїй основі.

4. Поєднання, узгодженість традиційних методичних прийомів викладання дисциплін художньо-естетичного циклу і сучасних віянь у світовій педагогічній теорії і практиці, зокрема, нових педагогічних технологій, що базуються на широкому використанні технічних засобів навчання (аудіо та відеозаписи, комп'ютерні технології, дистанційне навчання тощо).

5. Оптимальне використання інформаційно-комунікативних можливостей у практиці викладання музики, а також вирішення проблеми органічного поєднання безособових цифрових інформаційних технологій з суб'єктно-орієнтованим підходом у навчанні.

6. Набуття викладачем музичного мистецтва функції фасилітатора – помічника, радника, авторитетного консультанта, що спрямовує творчо-пошукові дії учня, допомагаючи орієнтуватись серед масивів професійної інформації.

7. Формування у свідомості того, хто навчається музичному мистецтву ієрархії духовних цінностей, відпрацьованих у глибинах світової і національної художньої культури, як пріоритету над прагненням до вузькопрофесійних підходів у навчанні, коли оволодіння

суто виконавськими, технічними прийомами і засобами відбувається в якості самоцілі.

Перераховані умови, як модифіковані засоби, дозволять зберегти позиції, життєздатність музично-педагогічної освіти і забезпечити її поступ уперед з урахуванням постійної динаміки і оновлення освітньої системи України.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti

2. Добронравова І.С. Філософія та методологія науки: підручник / І. С. Добронравова, Л. І. Сидоренко. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2008. – 223 с.

Кривунь Наталя,
викладачка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ВПЛИВ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ШКОЛИ А. САРКІСЯНЦА НА РОЗВИТОК ТАНЦЮВАЛЬНОЇ САМОДІЯЛЬНОСТІ БЕРДЯНЩИНИ

Арам Карпович Саркісянц був видатною людиною, талановитим педагогом-хореографом і балетмейстером. Це людина-епоха, творчість якої стала базою для становлення та розквіту самодіяльного хореографічного мистецтва в місті Бердянську.

Багато поколінь бердянців пройшли його школу, завдяки його таланту населення міста мало змогу культурно розвиватися. Але, на жаль, нині дуже важко знайти інформацію про цю видатну особистість. Тільки завдяки спогадам його учнів, співробітників, рідних ми можемо нести пам’ять про цю людину, передавати велику справу його життя наступним поколінням.

Дослідження творчої діяльності Арама Саркісянца в місті Бердянську привернуло увагу таких осіб, як С. Бєлов – директор ЦКіМ

«Софіт», Н. Філон – директорки Бердянської музичної школи, О. Мартиненко – завідувачки кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету, керівника Народного ансамблю естрадного танцю «МарЛен» ЦДЮТ, та багатьох інших. З метою подальшого розвитку цієї наукової тематики вважаємо за доцільне присвятити означену працю дослідженню біографії Арама Карповича Саркісянца, його вкладу в розвиток самодіяльного хореографічного мистецтва в Бердянську.

Метою статті є дослідження історичних пам'яток, присвячних творчості Арама Карповича Саркісянца, його ролі у творчому та культурному житті міста Бердянська, важливості цієї особистості для сучасної молоді.

Народився Арам Карпович Саркісянц 12 серпня 1916 року в Астрахані в багатодітній вірменській родині. Після революції родина переїхала до Москви, де після школи Арам вступив до циркового училища. Але коли відпрацьовував акробатичний номер, отримав травму. Тому циркове училище він не закінчив і після одужання вступив до хореографічного училища, в якому з невідомих причин не закінчив навчання і не отримав диплом. Після переїзду до Воронежа у 1936 році він вступив до хореографічної школи, яку закінчив на відмінно. Професійну діяльність розпочав артистом балету на сценах Свердловського, Харківського, Київського театрів опери та балету.

Під час Другої Світової війни, а саме у 1944 році, Арам був учасником концертної бригади, яка виступала перед солдатами на українських фронтах. Після закінчення війни працював у Харківському театрі опери та балету. Арам був маленький на зріст, тому завжди грав характерні ролі. Трохи пізніше його стали запрошувати як балетмейстера для створення балетних спектаклів та окремих сцен.

Переїзд А. К. Саркісянца до провінційного міста Бердянська пов'язаний з балериною Харківського театру опери та балету Іриною Новоковською, полячкою за походженням. Саме вона стала дружиною Арама. Лікарі радили Ірині морський клімат через стан її здоров’я, тоді Арам у пошуках відповідної місцевості зупинився на Бердянську. У 1951 році, коли Араму Саркісянцу було 35 років, родина переїхала в приморське місто.

Час був важким, післявоєнним, тому перше житло – так звана комора старого міського палацу культури. Але митця завжди цікавило питання, не де жити родині, а де та з ким йому займатися.

Творчість Арама Саркісянца в м. Бердянську можна поділити на три періоди. Перший період – становлення самодіяльного хореографічного мистецтва. У цей період ним були створені балетні вистави: «Бахчисарайський фонтан», «Корсар», «Коппелія», «Червоний мак». Це був великий культурний крок для міста. Арам добирав виконавців серед докерів у порту, відпочивальників, працівників фабрик і заводів. Для нього головним була постать людини, її зовнішність. Він умів зацікавити творчим запалом. Тому самодіяльну трупу складали фактурні й красиві танцівники. Арам розробляв сценографію, наближену до театральної; створював грим; працював не лише над хореографічною, а й музичною партитурами. Так, сторож міського будинку культури згадує: «Арам годинами відпрацьовував ці важкі французькі рухи. Звичного баяніста замінив піаністкою, яка грала Чайковського». Директор музичної школи у своїх спогадах підкреслює: «Арам Карпович Саркісянц розумів і поважав музикантів, справжніх професіоналів, тому що грати станок може тільки концертмейстер високого класу. Якщо Арам казав грати без цих тактів, то потрібно було грати саме так, а не інакше. Це треба вміти. Ніхто в провінційному місті не міг дозволити собі поїхати до великого міста в театр, а завдяки

Саркісянцу люди бачили все це в Бердянську. Це мало вплив на загальну культуру наших жителів» [3].

Результати творчості Арама відмічали не лише бердянці. Так, у 1953 році в Києві балетна вистава «Бахчисарайський фонтан» посіла перше місце, а в 1969 році високою нагородою було відзначено танок «Невільниці» з балету «Старуха Ізергіль».

Наступний етап творчої діяльності слід пов'язати зі створенням дитячого танцювального колективу «Червоний галстук» (1960 р.) та колективів для юнацтва та молоді: «Вітерець» (1947 р.), «Першотравневець» (1962 р.). У 1978 році ансамбль «Червоний галстук» отримав почесне звання «Зразковий художній колектив», а згодом ансамблі «Першотравневець» і «Вітерець» – звання «Народний художній колектив». Вважалося, що весь Бердянськ танцював. Так, Сергій Бєлов, колишній керівник дитячого ансамблю танцю «Червоний галстук», так згадує про особистість Арама Карповича та його творчу діяльність: «Для нас Арам Карпович став взірцем. Він допоміг досягти кожному свого успіху в житті. Багато з його учнів стали заслуженими артистами, видатними балетмейстерами. Його поява в нашому місті Бердянську, те, що він зробив для нас, – це і є все наше життя». Спогади Олени Мартиненко, завідувачки кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін БДПУ, про золоті моменти навчання: «Арам Карпович велика людина! Мені пощастило, що він був моїм першим учителем. Він прищепив мені любов до хореографії, яка стала справою всього мого життя. Я дуже хотіла бути схожою на свого вчителя. Це була найдобріша людина, талант з великої літери. Він творив шедеври танцювального мистецтва. Ми багато подорожували, кожного місяця виступали на з'їздах Запорізької області. Ми жили в цьому колективі, не просто проводили час, це був сенс життя. Танець був пріоритетом. Всі

учні любили Арама Карповича як батька. Багато з них саме завдяки цьому коханню обрали професію, пов'язану з мистецтвом» [1, с. 25].

Репертуар колективів був дуже різноманітним. Самодіяльних артистів вважали універсальними, бо вони могли танцювати і народні танці, і бальні і естраду, яка на той час активно популяризувалася. Серед найкращих дитячих постановок можна назвати: «Щасливе дитинство», «Миру-мир», «Шкільні роки», «На косі Бердянська» та ін. Арам Карпович також створив багато дитячих балетів: «Доктор Айболить», «Муха Цокотуха», «Вовк і семеро козенят», «Крамниця іграшок» та ін.

Третій етап творчої діяльності Арама Сваркісянц можна пов'язати з масовими видовищними дійствами. Взагалі, у його постановках брали участь багато осіб, що дозволяє вважати їх масштабними. У деяких танцях брали участь до 100-150 виконавців різного віку. Як майстер, він створював театралізовані дії, у яких брали участь не лише танцівники, а й школярі, студенти, солдати. Прикладом можна назвати його творчий проект, присвячений 150-річчю визволення міста Бердянська від німецько-фашистських загарбників. Понад 500 осіб під керівництвом Арама Саркісянца на міському стадіоні «Торпедо» представили глядачу незабутній фрагмент визволення міста.

Арам Саркісянц – це людина-епоха. Те, що він робив, є безцінним, і ми повинні це пам'ятати і передавати від покоління до покоління. Митець залишив великий слід у хореографічному житті нашого міста, а його учні продовжують його справу.

Список використаних джерел

1. Мартыненко Е. В. Танец длиною в четверть века. Мелитополь, 2013. 137 с.

2. Энциклопедия Бердянска. Том 1. Историко-краеведческий, общественно-политический справочник. Бердянск: «Південна зоря», 2013. 864 с.

3. Новости Запорожья ООО Газета «МИГ» 06 Сентябрь 2016.

4. Энциклопедия Бердянска. Том 3. С – Я. Историко-краеведческий, общественно-политический справочник. Бердянск: «Південна зоря», 2015. 920 с.

Кубриш Наталія,
кандидатка мистецтвознавства, доцентка,
Одеська державна академія будівництва та архітектури
Олешко Лідія,
асистентка,
Одеська державна академія будівництва та архітектури

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Формування та розвиток системи художньо-педагогічної освіти в Україні проходив через канву різних історичних періодів, у контексті яких саме культурні, соціально-історичні, політичні й економічні перетворення активно впливали на освітній процес, змінюючи його вектори. Тому професійна підготовка – це динамічний процес, у ході якого визначаються, вдосконалюються та оптимізуються нові форми та методи навчання. Реформи вищої освіти зумовлені потребою не тільки розвитку відсутніх в Україні напрямів художньої освіти і вдосконалення існуючих, а, перш за все, вимогами суспільного й економічного прогресу, які покликані забезпечувати культурний розвиток особистості на гуманістичних засадах у різних сферах продуктивної діяльності людини в суспільстві [1, с. 15]. Окреслені завдання знайшли своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України (2002 р.), законах України «Про вищу освіту» (2003 р.), Державній програмі «Вчитель» (2004 р.), М. Стась підкреслює, що «зазначені тенденції освіти підсилюють значення викладання мистецьких дисциплін, зокрема образотворчого мистецтва, як

могутнього фактора становлення творчої особистості вчителя» [4, с. 2]. Тому впровадження компетентнісного, інноваційного та інших підходів в освітньому процесі потребує нових моделей педагогічних систем підготовки вчителів образотворчого мистецтва та механізмів їх реалізації [3, с. 126].

У роки державотворення незалежної України значно поширилася кількість педагогічних закладів, що здійснюють підготовку вчителів образотворчого мистецтва на різних факультетах. Новоутворені факультети (відділення) на практиці при розробці навчальних планів, програм, методик для підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, підпорядковуючи свої можливості і перспективи до умов модернізації освітнього процесу, не завжди враховують значення історичного науково-практичного досвіду відомих вітчизняних та зарубіжних вчених-педагогів, художників-педагогів. Пошук та впровадження новітніх технологій навчання, складання авторських навчальних планів, котрі мов би обновлюють зміст художньо-педагогічної освіти і дозволяють забезпечувати навчання «відкритим», «варіативним», «індивідуальним», «розвиваючим», на практиці привів до нерегламентованих за змістом великої кількості навчальних планів, програм, методик. Аналіз таких навчальних планів показує, що вони створені без урахування вимог Державного стандарту педагогічної освіти з його складовими – освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм, який є нормативно правовим документом. Нові навчальні плани спеціальностей «Початкова освіта та образотворче мистецтво», «Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво» не мають підстав для наукової організації навчального процесу на художньо-педагогічних факультетах. Професорсько-викладацький склад новоутворених інститутів, факультетів чи відділень, створюючи програми дисциплін художнього

циклу, не завжди коректно враховують художньо-педагогічну спрямованість підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва відповідно вимог Державного стандарту педагогічної освіти. Що є причинною негативних тенденцій в процесі модернізації системи художньо-педагогічної освіти: недостатній рівень фахової підготовки вчителя, що зумовлений недосконалістю педагогічного процесу формування творчих здібностей у майбутніх фахівців, тотальним скорочення кількості навчальних годин у навчальних планах професійно-орієнтованих дисципліни, недостатнім використанням у практиці художнього навчання гуманістичних засад [4, с. 2]. У навчальних планах художньо-графічних факультетів провідних педагогічних закладів освіти в Києві, Одесі, Кривому Розі, Харкові, Херсоні є серйозна розбіжність у кількості годин з дисциплін художнього, методичного та психолого-педагогічного циклів. Звернення до багатоаспектних проблем художньої підготовки вчителів образотворчого мистецтва є важливим фактором дослідження процесу наукового проектування та втілення в новітні педагогічних технологій процесу підготовки майбутніх фахівців, формування в них здатності до професійної діяльності як педагога-художника. За умов вимог Болонської угоди в процесі реформування системи художньо-педагогічної освіти в Україні це має велике значення. Т. Ткачук упевнена, що «довіра до вищої освіти з боку студентів та інших зацікавлених сторін виникає та підтримується, скоріш за все, завдяки ефективній діяльності із забезпечення якості освіти, яка гарантує ретельність у розробці навчальних програм, регулярність моніторингу і періодичність перегляду цих програм, забезпечуючи тим самим їхню актуальність та попит на них» [5, с. 44].

Отже, в умовах реформ художньо-педагогічної освіти процес підготовки вчителів образотворчого мистецтва потребує подальшого

удосконалення навчально-методичної роботи факультетів у відповідності вимог Державного стандарту вищої освіти. Для цього необхідно створити уніфіковані навчальні плани, програми, методики підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва на художньо-графічних факультетах чи відділеннях, в яких буде місце раціональному втіленню науково-практичного досвіду провідних вітчизняних і зарубіжних вчених-педагогів та художників-педагогів. Безцінний науково-методичний досвід попередників допоможе сучасним фахівцям спрямувати свою педагогічну, творчу та науково-дослідницьку діяльність на вирішення теоретичних й методичних проблем підвищення рівня ефективності та якості процесу підготовки вчителів образотворчого мистецтва в сучасних умовах освітнього процесу. Зі зміною освітянських парадигм у вищій педагогічній школі, закономірним стає перехід до нової, науково обґрунтованої організації навчального процесу художньо-педагогічної підготовки вчителів образотворчого мистецтва, який має бути забезпечений не тільки сучасними педагогічними технологіями процесу художнього навчання студентів, але й спиратися на науко-методичний досвіт видатних вчених-педагогів та художників-педагогів. Всі ці чинники сприяють збагаченню педагогічних наук цінними науково-історичними ідеями, методологією і практично-творчими досягненнями, впливають на підвищення якості підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва [2, с.121]. Творчі здібності майбутніх учителів ефективно формуються також у процесі залучення їх до практичної художньо-творчої діяльності (участь у художніх виставках, пленерах, конкурасах, проведення майстер-класів, лекцій та т.п.) .

Список використаних джерел

1. Біда О. А. Сучасні освітні реформи в Україні : виклики та перспективи // Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи

в контексті становлення нової української школи : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 2 грудня 2016 р.). К., 2016. С. 15–20.

2. Гудовсек О. А. Проблема підготовки учителів образотворчого мистецтва в україні: стан дослідженості. *Інноватика у вихованні*. 2017. Вип. 5. С. 120–130.

3. Семенова Олена. Модель педагогічної системи формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. Випуск 13. С. 125–131.

4. Стась М. І. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 "Теорія та методика навчання (образотворче мистецтво)" / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2007. 20 с.

5. Ткачук Т. А. Забезпечення якості вищої освіти : на шляху до європейських стандартів // Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України : зб. матеріалів всеукраїнського круглого столу (м. Київ, 17 квітня 2018 р.). К., 2018. С. 42–49.

Олена Мартиненко,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ЗАСТОСУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ В ХОРЕОГРАФІЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Одним з ефективних засобів розвитку дітей молодшого шкільного віку, їх улюбленим видом занять є хореографія, основу якої складає танцювальна діяльність. Важливість та значущість занять хореографією пояснюється тим, що танок за своєю природою поєднує в собі духовно-

культурний та тілесно-культурний компоненти, гармонія яких впливає на загальний розвиток дітей. Теоретики хореографічної педагогіки (Л. Бондаренко, Н. Георгян, П. Коваль, Б. Мануйлов, Б. Стасько, А. Тараканова, А. Фомін, А. Шевчук та ін.) вважають, що прилучення дитини до танцювального мистецтва важливе для її духовного розвитку, формування необхідних моральних якостей та розкриття творчого потенціалу. Танцювальна діяльність сприяє й покращенню фізичного розвитку, зміцненню здоров'я, формуванню інтересу до рухової діяльності (Е. Вільчковський, О. Сайкіна, Ж. Фірілєєва та ін.).

Однією з найважливіших задач хореографічної роботи з молодшими школярами є виховання культурної, духовно збагаченої соціально-адаптованої, фізично та психічно здорової дитини з активною життєвою позицією та творчим підходом до діяльності (В. Годовський, О. Мартиненко, Н. Корисько, А. Шевчук, С Шалапа та ін.). Важливою умовою вирішення цих завдань, на нашу думку, є широке впровадження в зміст хореографічних занять дитячого фольклору. По-перше, це відповідає вимогам сучасної української освіти, яка надає пріоритет національному вихованню, а по-друге, в змісті українського фольклору закладено значний освітній потенціал.

Виховний аспект танцювального фольклору в роботі з дітьми підкреслювали В. Верховинець, К. Василенко, С. Русова, А. Шевчук та ін. Так, В. Верховинець та К. Василенко зібрали та записали багатий український фольклорний танцювальний матеріал близький до духу дитини, С. Русова рекомендувала застосовувати народні ігри, пісні, казки для розвитку дитячої рухової творчості, А. Шевчук досліджувала українські хореографічні традиції як засіб музично-рухового розвитку дітей [1; 3; 5].

Актуальність проблеми використання українського фольклору в хореографічній роботі з дітьми пов'язана не лише з підвищенням ролі

національно-патріотичного виховання дітей, а й бажанням відновити цінність народного культурного скарбу, який протягом багатьох років використовувався поверхово, бо в своїй роботі хореографи надавали пріоритет сучасному естрадному мистецтву.

Аналіз теорії та практики хореографічної роботи з дітьми доводить, що серед багатого різноманіття фольклорного матеріалу педагоги-хореографи, як правило, обирають ігри та хороводи, які синтезують в собі рухи, драматургію, музику (пісню). Словесний фольклор у хореографічному навчанні дітей недооцінюється і майже не використовується.

Мета статті полягає у визначенні особливостей застосування українських народних казок у хореографічній роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Виховні можливості казки і їх вплив на розвиток дитини вивчали А. Богуш, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Л. Дунаєвська, О. Кузнецова, Ф. Поліщук, Г. Сковорода, Ю. Ступак, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко та інші. На їх думку, казка спроможна в доступній формі активно впливати на серця і розум дітей, здатна розвивати культуру, вдосконалювати творчі здібності і уявлення, реалізувати творчу активність і сприяти художньому сприйняттю. Так, Софія Русова неодноразово вказувала на необхідність використання в роботі з дітьми молодшого віку різних ігор, драматизацій і літературних творів для розвитку творчості. На її думку, можна використовувати відомі всім казки «Руковичка», «Коза-Дереза», «Господарство» та інші, в яких діти не тільки можуть відтворювати характерні рухи та поведінку звірів, але й імпровізувати за змістом казки [3].

Аналіз літератури довів, що науковці виділяють три функції українських народних дитячих казок: 1) креативну, яка сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, її образному і абстрактному мисленню;

2) культурно-етнічну та патріотичну, які відображають господарсько-ужитковий уклад українського народу, його мовний колорит, особливості менталітету, традиції, звичаї; 3) виховну, яка відтворює моральні норми і принципи, етичні та естетичні ідеали народу, сприяє вихованню почуття патріотизму, національної гідності, поваги та гордості за свій народ [4].

У хореографічній роботі з молодшими школярами можна використовувати такі групи українських народних казок (В. Анікін): казки про тварин (звіриний епос): «Сірко», «Цап та баран», «Солом'яний бичок», «Лисичка-сестричка», «Рукавичка», «Лисиця і журавель», «Лебідь, щука і рак» та ін.; чарівні казки (героїко-фантастичні): «Кирило Кожум'яка», «Кривенька качечка», «Козаки і смерть», «Івасик-Телесик», «Котигорошко» та ін.; соціально-побутові (реалістичні чи новелістичні):«Казка про правду і кривду», «Язиката Хвеська», «Про неробу Юрка, маминого синка» [2].

Саме драматургічна основа казки, наявність цікавих персонажів може служити основою для розвитку дитячої танцювальної творчості. Сюжети казок можна використовувати в різних частинах хореографічного заняття. Так, у вступній частині можна провести розігрів по колу в вигляді подорожі до однієї або декількох казок, застосовуючи імітаційні рухи, які характеризують казкових персонажів («котик-братик» – м'який крок на півпальцях; «жабка-шкрекатушка» – стрибки у напівприсяді та ін.). Поряд з традиційним виконанням рухів за показом педагога-хореографа можна застосовувати елементи імпровізації. Наприклад, педагог-хореограф використовує цитати з казок, а діти передають почуту словесну характеристику рухами («От і дума собі заєць: «Я найслабший від усіх тварин, усього боюся…», цитата з казки «Заєць і жаба»).

В основній частині заняття можна застосовувати казкові фрагменти під час проведення партерної гімнастики, музично-ритмічних ігор, вивчення танцювального репертуару (етюдів, танців). Наприклад, зміст партерної гімнастики можна провести на основі сюжету української народної казки «Рукавичка» і до кожної вправи підібрати відповідний текст: вправа № 1 «От біжить мишка…» (В. п. : Сидячи на підлозі, ноги витягнуті перед собою, підйоми натягнуті, спина рівна, руки на поясі (уявляємо, що наші руки – це лапки мишки). На 1-4 – швидко перебираємо руками від голови до підйомів ніг, нахиляючись вниз; на 5-8 – витримуємо паузу і повертаємось у вихідне положення), або вправа № 2 «Коли це жабка плигає…» (В. п. : Лежачи на животі, руки під підборіддям, ноги зігнуті в колінах і розведені в сторони, стопи з'єднані. На 1-4 – витягнути ноги, з'єднавши коліна, на 5-8 – повернутися у вихідне положення) і так далі.

Заключна частина також може включати виконання творчих завдань (індивідуальних, колективних, групових), пов'язаних з іграми-драматизаціями за змістом тієї чи іншої казки Так, для проведення гри-драматизації дітям можна спочатку загадати загадку, відгадка якої буде називати одного з персонажів казки. Тому, хто дасть правильну відповідь, можна запропонувати вибрати елемент костюму (маску або щось з одягу), який відповідає характеристиці казкового образу. Після того, як всі загадки будуть розгадані і обрані всі діючі казкові персонажі, доцільно влаштувати маленький театр, у якому будуть діти-актори та діти-глядачі. Перші будуть створювати казкові танцювальні образи за допомогою словесної підказки педагога та музичного супроводу акомпаніатора, а діти-глядачі сприймати та давати оцінку побаченому.

Цікавим буде проведення сюжетної форми заняття побудованого за змістом однієї казки. З цією метою педагог має обрати таку казку, в якій буде багато цікавих персонажів та динамічний розвиток сюжетної

лінії. Драматургічну основу казки він має чітко розділити по частинах. Так, експозиція та зав'язка можуть відповідати вправам та завданням вступної частини заняття, розвиток дії та кульмінація – основній, а розв'язка – заключній. У тому випадку коли в казці співпадає кульмінація та розв'язка, можна в заключній частині зробити аналіз діяльності дітей та запропонувати намалювати свої враження.

Під час підготовки до проведення такого заняття педагог-хореограф разом з акомпаніатором має підібрати музичні характеристики до кожного казкового персонажу, а також до кожної казкової дії. Музика має відповідати загальним вимогам щодо роботи з дітьми молодшого шкільного віку: художність і різноманітність за характером; доступність, відображення в змісті тематики, близької дитячому досвіду.

Окремо слід зазначити, що українські народні казки можуть служити джерелом для створення дитячого танцювального репертуару. Драматургічна основа літературної версії казки може співпадати або бути дещо зміненою у хореографічному втіленні. Звернення до українського казкового фольклору допоможе не тільки вирішувати навчально-виховні завдання закладені у змісті казок, а й збагачувати танцювальний досвід дитини українськими рухами, розвивати її творчий потенціал [2].

Отже, застосування української народної казки в хореографічній роботі з дітьми молодшого шкільного віку може сприяти активізації творчої активності дітей, вихованню почуття патріотизму, особистих якостей, інтересу до усної народної творчості.

Список використаних джерел

1. Верховинець В. М. Весняночка : метод. поясн. до дитячих ігор з співом для дітей дошк. віку і для молодших дітей трудової школи. К. : Держвид. України, 1925. 90 с.

2. Мартиненко О.В., Кулигіна М.В. Розвиток танцювальної творчості дошкільників засобами української народної казки. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф.(м. Київ, 5-6 лютого 2016 р.).* Київ. 2016. С. 103-105.

3. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного. Львів-Краків-Париж : Просвіта, 1993. 127 с.

4. Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом (дошкільний вік): навч. посіб. Бердянськ : Видавець БДПУ, 2014. 301 с.

Павленко Руслан,
викладач,
Бердянський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ»

Сучасні соціальні умови висувають особливі вимоги до характеру професійної діяльності фахівця-хореографа і професійно-кваліфікаційної структури його підготовки.

Фахова підготовка студента-хореографа зорієнтована на компетентнісну модель навчання. Закон України «Про вищу освіту» визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь та практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Народно-сценічний танець, як і класичний, є основою професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі хореографії. На відміну від вищих закладів мистецької освіти, які готують професійних виконавців, ЗВО педагогічного напрямку випускають учителів хореографії (014 Середня освіта (Хореографія) і художніх керівників танцювальних колективів

(024 Хореографія), які повинні володіти не тільки методикою виконання рухів, але й умінням пояснювати суть, специфіку та техніку їх виконання, надавати відомості про етнокультурну основу кожного з народних танців та особливості танцювальних рухів того чи іншого народу. Все це вимагає необхідності формування вмінь не лише наочного показу виконання того чи іншого танцювального руху, але й доступно та точно давати характеристику кожного з них, пояснювати способи його виконання. У зв'язку з цим, у процесі професійної підготовки майбутнього хореографа набуває важливості формування вербальної компетентності.

У педагогіці й психології існує ряд робіт, у яких авторами досить докладно розроблений вербальний компонент навчання учнів і студентів. Автори (В. Бєліков, Н. Купіна, Т. Ладиженська, А. Лазарєв, О. Леонтьєв, Т. Стефанівська, Л. Шкатова та ін.) розглядають питання, пов'язані з формуванням культури мовлення студентів, професійним умінням учителя вести навчальний діалог, процесом розширення досвіду використання педагогом виразних засобів спілкування тощо.

У методичних розробках, присвячених мистецтву народного танцю (К. Бикбулатов, А. Борзов, Г. Гусєв, А. Жорницька, Р. Настюков, Т. Прутова, Г. Тагіров, Т. Ткаченко, А. Чижик) [1; 2; 3], авторами детально описуються рухи танців, пропонуються малюнки костюмів, розглядаються музичні приклади до того чи іншого танцю, розкривається методика виконання танцювальних рухів. Але ніхто з авторів зазначених праць не звертається до питань, які стосуються можливостей словесної розповіді про танці, поєднання наочного і словесного пояснення його виконання.

Аналіз педагогічної науки та навчально-методичної літератури дозволяє зробити висновок про недостатню розробленість проблеми

використання вербального компоненту в оволодінні народно-сценічним танцем у фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії.

Педагогічна практика також свідчить про те, що майбутні хореографи слабо володіють уміннями пояснювати особливості виконання танцювальних рухів, не мають достатньо повних знань про етнокультурну основу народного танцю, тому не завжди можуть скласти усне або письмове повідомлення про нього й аргументувати введення певних рухів у його постановку, а також не вміють вербально оцінити технічні та художні помилки виконання народного танцю. Домінуючим методом навчання студентів народно-сценічному танцю є показ відповідного руху і пояснення його виконання викладачем. При цьому сам студент, як правило, лише повторює виконання, не включаючи в цей процес слово. Це говорить про те, що викладачі хореографії у ЗВО не приділяють належної уваги формуванню вербальної компетентності майбутніх фахівців.

Мета статті – визначення напрямів роботи з активізації вербального компонента студентів-хореографів під час викладання дисципліни «Теорія та методика народно-сценічного танцю».

На основі досвіду викладання народно-сценічного танцю в БДПУ, керівництва практикою студентів в дитячих хореографічних колективах, ми визначили напрями роботи з активізації вербального компонента студентів-хореографів у процесі вивчення народно-сценічного танцю:

– формування інтересу до першооснови народно-сценічного танцю, до фахової літератури як однієї з цінностей культури майбутнього вчителя хореографії;

– розширення етнокультурних знань студентів про народно-сценічний танець, що дозволяє їм згодом створювати усне і письмове

повідомлення про особливості виконання того чи іншого народно-сценічного танцю;

– поетапний підхід, в основі якого лежить взаємодія невербального (показ, виконання) та вербального компонента (уявне виділення студентом елементів руху, називання їх у голос, коригування неправильно виконаного руху, вербальна оцінка якості виконання руху);

– формування методичних умінь під час вербалізації навчальних дій майбутніх хореографів: відображення в усних і письмових повідомленнях специфіки, прийомів і послідовності етапів його вивчення;

– активне впровадження в освітній процес професійно-орієнтованих навчальних інновацій [4] .

З метою формування вербальної компетентності студентів-хореографів під час вивчення дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю», ми робили особливий акцент на активізацію культури мовлення студентів, уміння вести навчальний діалог, вільно застосовувати пояснювально-словесні методи в практичній діяльності. З цією метою в освітній процес ми активно запроваджували такі навчальні техніки: тренінги, ділові ігри, методичні і педагогічні завдання.

Так, ігрове моделювання проводилось у вигляді системи професійно-спрямованих навчально-рольових ігор, а також ситуацій та епізодів з проблемами реальної дійсності. Застосування професійних навчальних ігор під час практичних завдань дисципліни «ТМ народно-сценічного танцю» було спрямовано на перевірку сформованості таких навичок і вмінь: вміння методично грамотно та доступно пояснити «учням» виконання того чи іншого руху, своєчасно застосувати той чи інший метод навчання тощо.

Ще однією ефективною професійно-орієнтованою технікою роботи зі студентами можна вважати розв’язання проблемних методичних

задач та педагогічних ситуацій. З цією метою ми застосовували бінарне навчання, суть якого полягає в поєднанні теорії з практикою, під час якого передбачається ефект подвійної дії, коли, навчаючи один одного, майбутні спеціалісти краще розбираються в танцювальному русі чи комбінації, якою потрібно оволодіти. Тобто, одночасно відбувається процес оволодіння методиками навчання рухів і формування танцювальної навички, що є важливою задачею професійної підготовки майбутнього хореографа. Наприклад, під час практичних занять з «Теорія і методика народно-сценічного танцю» викладачі поряд із засвоєнням навчального танцювального матеріалу (вправи, комбінації, етюди) залучають студентів до пояснення методики виконання або навчання окремих вправ, вчать визначати принципи комбінування рухів, пропонують студентам розв’язувати проблемні ситуації, з якими в практичній самостійній діяльності може зустрітися кожен студент.

З метою формування адекватної самооцінки в майбутніх хореографів на практичних заняттях можна здійснювати відеоспостереження за виконавською та педагогічною діяльністю студентів. Зображення на відео дозволяє майбутнім фахівцям аналізувати педагогічні ситуації, отримувати цінний документальний матеріал для спостереження за процесом свого професійного росту. Завдяки аналізу записаних ситуацій, студенти можуть усвідомлювати те, чого їм не вистачає в плані теоретичних знань, практичних умінь і навичок, професійної мобільності, комунікативності та інших показників професійної компетентності.

Вважаємо, що систематичне включення в освітній процес завдань на формування вербальної компетентності буде сприяти підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української

педагогіки : посіб. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.

2. Зайцев Є., Колісніченко Ю. Основи народно-сценічного танцю : посіб. Вінниця: Нова книга, 2007. 416 с.

3. Колногузенко Б. М. Хореографічне мистецтво. Х. : ХДАКМ, 2008. 224 с.

4. Павленко Р.В. Вербальний компонент як складова професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії. *Розвиток художньо-естетичного світогляду майбутніх вчителів хореографії на основі інтегративного підходу : колективна монографія / за заг. ред. О. В. Мартиненко.* Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2015. С.141-154.

Смаковський Юрій,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ХОРОВЕ ДИРИГУВАННЯ»

Підготовка кваліфікованих фахівців нового покоління – це стратегічний напрямок розвитку сфери професійної освіти, який передбачає підвищення якості підготовки студентів у закладах вищої освіти та гарантує задоволення реальних потреб споживачів освітніх послуг, освітнього ринку й ринку праці. У зв’язку з цим, у царині мистецької освіти, поряд із засвоєнням професійних знань, умінь і навичок, особливо актуалізується питання розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Специфіка розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах закладу вищої освіти полягає в зосередженні не на навчанні студентів окремим предметним знанням і

вмінням, а на формуванні в них цілісної системи знань і умінь, орієнтованих на потреби загальноосвітніх навчальних закладів.

Сучасні дослідники професійної компетентності учителя музичного мистецтва тлумачать поняття як «особистісна властивість», «здатність», «готовність», «спроможність до здійснення професійної діяльності та сукупність знань, умінь та навичок, ставлення, поведінкові реакції», а саме: сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконалу сформованість теоретичних і практичних навичок, уміння застосовувати їх під час професійної діяльності, здатності творчо і нестандартно вирішувати проблеми, бути відповідальним за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти (Л. Пастушенко) [2, с. 31.]; інтегративна якість майбутніх учителів музичного мистецтва, котра, відображуючи його готовність і здатність професійно виконувати функції керівника учнівського музично-інструментального колективу, полягає у володінні особистісними, професійно-педагогічними й функціональними компетенціями (Т. Пляченко) [3]; інтегративна якість, що охоплює комплекс здатностей здійснювати музичне виховання та розвиток школярів засобами вокально-хорового співу на основі набутих музично-педагогічних знань і умінь, практичного досвіду з урахуванням певних суспільних вимог (С. Світайло) [5, с. 26].

З огляду на те, що компетентність – це ознака професіоналізму, то професійна компетентність – показник якості освіти, що робить знання осмисленим, а професіонала – теоретично та практично компетентним.

Хотілося б зупинитися на проблемі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва саме у процесі вивчення дисципліни «Хорове диригування». У системі підготовки майбутнього вчителя хорове диригування як навчальна дисципліна, є

однією з самих важких та специфічних, оскільки вимагає отримання інтегрованих професійних компетенцій, є необхідною складовою професіоналізму спеціаліста-музиканта.

Науковець А. Растригіна особливого значення в професійній підготовці вчителів музичного мистецтва надає хоровому диригуванню та висловлює думку, що оволодіння ним неможливе без комплексу міжпредметних зв'язків [4, с. 4].

Цілком погоджуємось, що оволодіння технікою диригування неможливе без навичок і умінь, пов'язаних з дисциплінами музично-теоретичного циклу (сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, поліфонія, музична література, хорознавство), засвоєння яких сприяє формуванню професійних компетенцій, необхідних для глибокого втілення художнього образу в хорових творах. Тобто, успішному вирішенню завдань сприяють міжпредметні зв'язки даного курсу з іншими дисциплінами і забезпечують в комплексі професійну підготовку студента та підсилюють його професійно-педагогічну спрямованість.

Використання знань і вмінь з дисциплін музично-естетичного циклу в диригентсько-хоровій діяльності віддзеркалюються в методичній підготовленості до навчання і виховання засобами хорового мистецтва, обізнаності у сфері розвитку музичних здібностей, методиці естетичного виховання за допомогою ретельного підібраного навчального матеріалу та хорового репертуару, реалізації класичних та інноваційних підходів до організації вокально-хорової діяльності тощо.

Крім засвоєння інтегрованих знань з фахових дисциплін, студент у класі хорового диригування повинен опанувати комплексом диригентських і хормейстерських навичок і умінь як складових його професійної компетентності. Серед великої їх кількості особливого значення набувають:

- усвідомлене використання мануальної техніки як засобу втілення художнього змісту твору в диригентському жесті;
- самостійне вивчення та грамотне виконання на фортепіано хорової партитури;
- точне інтонування хорових партій (в ладовому відношенні);
- здійснення «тональної настройки» від камертону «ля»;
- розкриття змісту твору на основі музично-теоретичного та вокально-хорового аналізу твору;
- створення власної інтерпретації твору;
- втілення стилю хорової музики різних епох та тисячоліть;
- розспівування хору та подолання недоліків у звучанні, використання різноманітних прийомів для подолання труднощів;
- організація концертних виступів і т.д.

Отже, зміст навчання в класі хорового диригування визначається придбанням студентами, як інтегрованих професійних компетенцій, так і спеціальних, притаманних власне такого виду діяльності.

Г. Дмитревський вважав, що хоровий диригент має бути педагогом, художником – музичним режисером, який ставить п'єсу, і диригентом – виконавцем, артистом [1, с. 5]. Тобто, крім компонентів виконавської майстерності, мистецтво хормейстера вимагає специфічного уміння працювати з хоровим колективом. Особливого значення ця вимога набуває в роботі зі шкільним хором, адже його співаками є учні, на виховання і розвиток яких власне й спрямована педагогічна та диригентсько-хорова діяльність учителя музичного мистецтва як опосередкована взаємодія виконавця (учителя) і автора музичного твору, яка має на меті відтворення і донесення до слухача (учня) авторського задуму художнього твору.

Взаємодіючи зі шкільним хоровим колективом, майбутній учитель музичного мистецтва, як хормейстер, виконує цілий ряд завдань, що

становлять основу його професійної діяльності. Відомо, що головним завданням диригента – є створення в хоровому звучанні образної атмосфери виконуваного твору. І, безсумнівно, одним з надзвичайно важливих компонентів, що визначає творчий процес створення художньої інтерпретації є комплекс педагогічних якостей диригента.

Отже, успішному розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва сприяють міжпредметні зв'язки дисципліни «Хорове диригування» з іншими дисциплінами музично-теоретичного циклу. Окреслений комплекс професійних компетенцій, одержуваних студентом у процесі вивчення хорового диригування, забезпечує якість його професійної підготовленості і становить основу професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Дмитревский Г. А. Хороведение и управление хором. Москва : Музгиз, 1948. 106 с.

2. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах : дис. … канд.пед.наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 244 с.

3. Пляченко Т. М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутніх учителів музики URL: http://elibrary. kubg.edu. ua/570/ 1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf.

4. Растригіна А. М. Формування фахових компетенцій у класі хорового диригування як основа професіоналізму майбутнього педагога-музиканта. *Хорове мистецтво України та його подвижники*: матеріали другої між нар. наук.-практ. конф. Дрогобич: ДДПУ ім. І. Франка, 2012. С. 3–8.

5. Світайло С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: дис. … канд. пед. наук :13.00.04. К., 2012. 277 с.

Смолка Ольга,
викладачка,
Бердянський державний
педагогічний університет

МУЗИЧНЕ ОФОРМЛЕННЯ УРОКУ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

В останні роки відбувається багато змін у фаховій підготовці майбутніх викладачів. Однією з важливих компетентностей хореографа за новою програмою є здатність до «збереження і примноження історичної спадщини, національних культурних традицій» [4]. Ця компетентність може реалізовуватись не лише під час вивчення дисциплін національної направленості («Теорія і методика народно-сценічного танцю», «Народознавство і хореографічний фольклор України»), а й інших.

Однією з ключових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього хореографа (керівника колективу) є «Теорія і методика класичного танцю». Викладання спирається на академічні моделі хореографічної освіти, методико-теоретичну базу, яка є сталою протягом багатьох десятиліть. Значний вклад у становлення дисципліни зробили Н. Базарова, Г. Безугла, А. Ваганова, М. Тарасов, Л. Цвєткова, Р. Ярмолович. В своїх методичних розробках теорії і практики вони орієнтуються на класичну музику. Основу, за традицією, складають фрагменти балетів французьких та російських композиторів, окремі п`єси зі світової фортепіанної літератури, авторська імпровізація. Аналіз навчально-методичної літератури дозволив визначити, що твори українських композиторів не включені до переліку рекомендованих на

уроці класичного танцю. На наш погляд, це не відповідає сучасним освітнім потребам і вимагає наукового переосмислення.

Метою дослідження є визначення зразків вітчизняної фортепіанної музики для оформлення уроку класичного танцю.

Робота концертмейстера у хореографічному класі завжди підпорядкована чітким задачам дисципліни і обраний ним музичний матеріал має сприяти кращому засвоєнню практичних навичок. Важливо виховувати вміння чути музичну фразу, речення, період, орієнтуватись в характері музики, ритмічному малюнку, в динаміці і агогіці. Окрім цього, фрагменти творів, що використовуються на уроках, мають відповідати певній складовій уроку, відтворювати характер рухів, створювати мелодико-ритмічну опору.

За методикою Л. Цвєткової урок класичного танцю складається з трьох основних частин: екзерсіз біля станка, на середині залу та *Allegro* [5]. Уклін розпочинає роботу в класі. Музичний розмір 3/4, або 4/4, характер величаво-святковий. В якості супроводу пропонується фрагмент творів протяжністю 8 тактів, який буде звучати на початку і наприкінці уроку (М. Лисенко Меланхолічний вальс ор.17 N.1, В. Косенко Мазурка *fis-moll* ор.3 N.1).

З вправи *Plié* (присідання) розпочинається перша частина уроку, що відбувається біля опори. Характер руху злитний, плавний; мелодія наспівна, м'яка, без різких стрибків. Музичний розмір 3/4, 4/4, 6/8. Музичний зразок має квадратну структуру і становить 16-32 такти (В. Барвінський Листок з альбому).

Група *battements* (відведення і приведення ноги) складається з п'ятьох різних за характером рухів, що складають основу роботу у опори. *Battement tendu, battement tendu jete* мають чіткий, бадьорий супровід, виконуються у середньому, середньо-швидкому темпі, розмір 2/4, 4/4. Можна використовувати твори в жанрі польки, гавота, марша. В якості

приклада пропонуються окремі етюди і прелюдії В. Косенко і Л. Ревуцького.

Rond de jambe par terre (кругові рухи ногою по підлозі) має чотири варіанти складових, основу яких становлять напрямки *en dehors* і *en dedans*. Музичний розмір 3/4, рідше 4/4, спокійний, повільний темп (В. Косенко Концертний вальс ор. 22 N.1, В. Барвінський Думка).

Battement fondu («той що тане») виконується у спокійному темпі (розмір 4/4). Характер музики наспівний, плавний (В. Барвінський Прелюдія *Fis-dur*). *Battement frappe* (вдаряючий) відпрацьовується у середньому, середньо-швидкому темпі (розмір 2/4). Характер музичного супроводу різкий, чіткий, акцентований (М. Лисенко Гавот ор. 29, В. Барвінський Лемківський марш).

Adagio (повільно, спокійно) – це «тихий» фінал першої частини уроку. Поступове піднімання ноги на 90° потребує значної витривалості і напруження. Музичний розмір 3/4, 4/4, 6/8, протяжність 16-32 такти. Можливі наступні музичні приклади: М. Лисенко Пісні без слів ор. 10 N. 1, 2, Л. Ревуцький Прелюдія ор. 4 N.1, В. Косенко Утіха ор.9 N.1.

Grand battement jete (великий кидок ноги) виконується у супроводі енергійної музики з яскравою динамікою і чітким ритмом (розмір 2/4, 4/4, рідше – 3/4). Музичне оформлення бажано підбирати з пунктирним малюнком, виразною сильною долею, можливе використання жанру галопа, марша (В. Косенко Етюд ор. 8 N. 11).

Наступна частина уроку присвячена вправам на середині зали, що в основі складається з вище зазначених елементів, але вже без опори. Виокремленою може бути вправа для рук *port de bras*, яка потребує повільного розміреного музичного супроводу, близького за структурою до *plié* або *adagio* (розмір 3/4, 4/4). Приклад: В. Барвінський Фортепіанна соната 2 ч., Косенко Ноктюрн-фантазія ор. 4.

Третя частина уроку – *Allegro* («весело») відповідає за стрибки у танцювальному класі. Усього вивчається п‘ять груп стрибків, кожен яких має свої індивідуальні характеристики. Музичний супровід стрибків становлять польки та інші швидкі двудольні пьєси жвавого характеру (М. Лисенко Друга рапсодія, теми епізодів, В. Косенко Полька ор. 25 N. 10, В. Сорока Весільна полька, Жартівлива полька).

Також на середині залу можуть виконувати піруети, вальсовий хід, відпрацювання окремих елементів для комбінацій рухів та сольних номерів.

Отже, робота концертмейстера в хореографічному класі є важливою і невід’ємною, оскільки вирішує завдання професійної компетентності майбутніх фахівців хореографів. Знання ним української фортепіанної музики і активне використання в якості музичного супроводу, не лише сприяє популяризації творів вітчизняних композиторів, але і вигідно підкреслює синтез високого європейською мистецтва класичного танцю з національною основою, як підтвердження неповторності і самобутності української хореографічної школи.

Список використаних джерел

1. Безуглая Г. Концертмейстер балета: Музыкальное сопровождение урока классического танца. СПб., 2005. 216 с.

2. Забута Б.І. Музичне забезпечення хореографічних постановок. Навчальний посібник для студентів "Музичне забезпечення хореографічних постановок" для студентів вищих навчальних закладів. Рівне: Волинські обереги, 2011. 194 с.

3. Забута Б.І. Методичні рекомендації з дисципліни "Музика в хореографічному просторі" для студентів спеціальності 8.020201 "Хореографія". Рівне: РДГУ, 2016. 24 с.

4. Освітньо-професійна програма «Хореографія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія. БДПУ, 2018. 20 с.

5. Цвєткова Л.Ю. Методика викладання класичного танцю : підручник. 4-е видання. Київ: Альтерпрес, 2011. 324 с.

6. Ярмолович Л. Принципы музыкального оформления уроков классического танца. Ленинград: Музыка, 1967. 144 с. // http://balletmusic

Тараненко Юлія,
кандидатка педагогічних наук,
Бердянський державний
педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ НА УРОКАХ СУЧАСНОГО ТАНЦЮ

Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті одним із першочергових завдань визначає створення умов для розвитку, самовдосконалення й самореалізації кожної особистості.

Актуальною проблемою сучасної педагогіки є розвиток дитячої творчості, який має на меті виховання в учнів творчого підходу до перетворення оточуючого світу, активності та самостійності мислення, що сприятиме досягненню позитивних змін у житті суспільства.

Відтак з огляду на гуманістичну спрямованість сучасної освіти, творчо-пізнавальна діяльність є необхідною умовою формування творчої особистості дитини.

Проблема формування особистісної активності була і залишається предметом вивчення психології (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші), педагогіки (Ю. Бабанський, Г. Костюк, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Г. Щукіна та інші), стає предметом сучасних наукових розвідок у сфері

освіти (Т. Волобуєва, С. Діденко, Д. Іванова, Р. Нізамов та інші). Особливий інтерес до проблеми засвідчує мистецька педагогіка, для якої творча активність є специфікою мистецької діяльності (Н. Біла, О. Деркач, О. Лобова, Л. Ороновська, В. Холоденко та ін.); без творчості, пізнавальної активності осягнення мистецтва є неможливим (Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, Л. Масол, О. Мартиненко, Г. Нейгауз, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Б. Яворський та інші).

Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти надзвичайно гостро відчувається потреба в новому трактуванні цілей, які б дозволяли використовувати зміст навчальних дисциплін у формуванні творчої індивідуальності особистості, у створенні такого освітнього середовища, яке б забезпечувало стійку орієнтацію дітей на активність, пізнавальну самостійність і творчість у навчальній та виховній діяльності.

Активність кожної дитини на всіх рівнях залежить від активізації освітнього процесу в цілому, а творчість – від особистості педагога, його вміння відповідним чином організовувати діяльність дітей.

Ефективним засобом формування творчої особистості дітей є продуктивні види діяльності. Танцювальна діяльність є творчою за своєю сутністю, а педагог-хореограф у ній виступає творцем.

Мета дослідження – визначити педагогічні умови активізації творчої діяльності дітей на уроках сучасного танцю.

Управління активністю дітей традиційно називають активізацією.

Головною метою активізації, на нашу думку, є формування активності дітей, підвищення якості навчального процесу, який спрямований на засвоєння емоційно-ціннісного досвіду, забезпечення адаптації особистості до соціального оточення, а також сприяння самореалізації та розкриттю творчого потенціалу особистості в різних видах діяльності, зокрема хореографічній.

Нами розглядається хореографічна діяльність як середовище, в якому відбувається цілісне художньо-естетичне виховання та творчий розвиток дітей у шкільних та позашкільних закладах освіти. Тобто під час хореографічних занять і уроків, через цікаві, посильні дії, відбувається розвиток когнітивної, емоційно-чуттєвої, психофізичної, творчої сфери особистості дитини.

Спеціально досліджуючи сучасний танець, К. Нестерова визначає його як напрям хореографічного мистецтва та вид художньої діяльності, який включає взаємозв'язок індивідуальної рухової та емоційної виразності (пластики), імпровізаційності та креативності, що призводить до створення засобами руху суб'єктивно нового художнього твору, який забезпечує творче вираження внутрішнього стану танцівника, і не спирається на раніше створену хореографічну постановку [2, с. 8].

Невід'ємною складовою уроків сучасного танцю є імпровізація, яка передбачає створення нового, несподіваного, непередбачуваного твору мистецтва, що впливає на активізацію творчого самовираження дітей у хореографічній діяльності.

Аналіз методичної літератури з хореографічного мистецтва, багаторічний досвід роботи в народному ансамблі естрадного танцю «МарЛен» Центру дитячо-юнацької творчості (м. Бердянськ) дозволили визначити педагогічні умови активізації творчої діяльності дітей на уроках сучасного танцю. До них ми віднесли: стимулювання інтересу дітей до творчої діяльності в процесі навчання сучасному танцю; використання креативних методів та засобів навчання, використання прийому пошуку власного рішення; створення й розширення творчого мікросередовища на уроках сучасного танцю, що сприятиме активізації природного процесу саморозвитку задатків і потенційних можливостей кожної дитини.

Отже, сутність сучасного танцю в системі активізації творчої діяльності полягає у танцювально-руховій активності дитини, в ході якої набуваються і вдосконалюються не лише спеціальні хореографічні здібності (еластичність м'язів і суглобів, пластичність та краса рухів, легкість стрибків тощо), а розвивається творча індивідуальність (вміння відтворювати, інтерпретувати, створювати різноманітні за видами та жанрами танцювальні твори тощо).

Список використаних джерел

1. Ревенчук В. , Грязна Т. Формування творчої активності учнів як педагогічна проблема. *Молодий вчений.* К., №3, 2018. С. 128-132.

2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-tanets-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskoy-individualnosti-podrostkov (дата звернення 20.10.2015).

Фурманова Тетяна,
ст. викладачка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ»

Якість професійної освіти є найважливішим питанням розвитку сучасної освіти. Процес реформування сучасної професійної освіти України актуалізує проблему підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів хореографії.

Основне завдання, яке держава ставить перед будь-яким вищим навчальним закладом, – це провадження освітньої діяльності на високому рівні, що забезпечить здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними спеціальностями [2]. Одним із дієвих засобів успішної фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії можна вважати міжпредметну інтеграцію.

Міждисциплінарна інтеграція – це цілеспрямоване посилення міждисциплінарних зв'язків за умов збереження теоретичної і практичної цілісності навчальних дисциплін; це процес узгодження

змісту навчальних дисциплін щодо відображення ними єдиних, безперервних і цілісних явищ професійної діяльності [3].

У сучасній науковій літературі міжпредметна інтеграція розглядається як дидактичний засіб підвищення ефективності засвоєння знань, вмінь та навичок (І. Звєрев, М. Левіна); умови розвитку пізнавальної активності та самостійності в навчальній діяльності, формування пізнавальних інтересів (В. Федорова, А. Усова); засіб реалізації принципів системності та науковості навчання, самостійний принцип навчання (І. Звєрев, В. Максимова, М. Махмутов, А. Петров та ін.); умова підвищення наукового рівня знань (Д. Кірюшин, А. Усова, В. Федорова); засіб формування професійних знань та умінь (М. Горяінов, П. Новіков).

Аналіз літератури доводить, що сучасними вченими визначаються методики координованого навчання різним навчальним дисциплінам (М. Берулава, В. Максимова та ін.) та практичної реалізації міжпредметних зв'язків (М. Махмутов, А. Усова та ін.); питання реалізації міжпредметних зв'язків у рамках професійної підготовки фахівців різних галузей (Т. Бокова, С. Бурілова, Н. Жадан, Н. Тализіна та ін.).

Проблема міждисциплінарної інтеграції в освіті вивчалася давно. Відсутність, ненауковість чи недостатність глибини міждисциплінарної інтеграції часто призводили, з одного боку, до дублювання окремих питань у різних науках в умовах дефіциту навчального часу, а з іншого – до недостатнього засвоєння студентами низки тем у дисциплінах [1].

Мета статті – визначити особливості застосування міжпредметної інтеграції під час вивчення дисципліни «Теорія і методика класичного танцю».

У фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії передбачається взаємозв'язок усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Ряд дисциплін становлять основу, базу

хореографічних знань, умінь та навичок («Теорія і методика класичного (народно-сценічного, історико-побутового) танцю); деякі з них мають схожість у теоретичних питаннях та методиці виконання вправ і рухів («Теорія і методика народно-сценічного танцю» та «Теорія і методика сучасного бального танцю», «Теорія і методика сучасного танцю» та ін.); окремі дисципліни спираються на оригінальність підходів до техніки виконання («Танцювальна терапія», «Сучасні напрямки хореографічного мистецтва»); деякі мають за основу мистецькі знання та навички («Народний костюм та сценічне оформлення танцю», «Основи теорії музики», «Народознавство та хореографічний фольклор України» та ін.); окремі дисципліни узагальнюють знання та навички, отримані під час вивчення всього обсягу дисциплін хореографічного циклу («Мистецтво балетмейстера», «Теорія і методика роботи з хореографічним колективом»).

Теоретики і практики хореографічного мистецтва розкривають вплив різних спеціальних дисциплін на професійне становлення майбутнього педагога-хореографа. Так, формування професійної майстерності засобами класичного танцю розглядають Н. Базарова, А. Ваганова, В. Костровицька, М. Тарасов, Л. Цвєткова та ін.; засобами українського народного танцю – К. Василенко, В. Верховинець, С. Забредовський, С. Зубатов, О. Таранцева, В. Чміль, В. Шкоріненко та ін.; засобами народного танцю – Г. Гусєв, Є. Зайцев, Т. Ткаченко та ін.; сучасному танцю віддають перевагу Л. Андрощук, М. Погребняк, О. Шабаліна, Д. Шаріков*;* теорію та методику роботи в хореографічному колективі досліджують О. Бурля, Є. Зайцев, Ю. Гончаренко, П. Коваль, О. Мартиненко, Т. Чурпіта та ін. Незважаючи на вузькопрофільне дослідження ролі спеціальних дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів хореографії, автори підкреслюють важливість їх взаємовпливу та взаємодії [4].

Розглянемо системний рівень періодичності застосування міжпредметних зв’язків на прикладі дисципліни «Теорія і методика класичного танцю». Ефективність роботи з встановлення міжпредметних зв’язків досягається плануванням, яке відбувається за навчальними темами дисципліни. Так, вивчення теми «Історія виникнення та розвитку системи класичного танцю» передбачає встановлення міжпредметних зв’язків з дисципліною «Історія хореографічного мистецтва» (розгляд історичних фактів, написання рефератів тощо); тема «Термінологія класичного танцю» встановлює міжпредметний зв'язок з дисципліною за вибором «Терміни класичного танцю французькою мовою» (засвоєння вимови, правильного написання термінів); засвоєння наступних тем дисципліни («Постава тулуба, рук, ніг у системі класичного танцю», «Методика вивчення базових вправ класичного екзерсису обличчям до станка», «Методика виконання вправ класичного екзерсису біля станка та посередині зали», «Основні вимоги до стрибків, техніка їх виконання», «Методика вивчення поворотів та обертів у системі класичного танцю») пов’язане з такими спеціальними дисциплінами: «Терміни класичного танцю французькою мовою», «Дихання в хореографії», «Балетна гімнастика» та ін. Теми навчальної дисципліни такі, як «Структура та принципи побудови уроку класичного танцю», «Специфіка викладання класичного танцю в хореографічному колективі», «Проведення фрагментів уроку класичного танцю» встановлюють міжпредметні зв’язки з дисципліною «Теорія та методика роботи з хореографічним колективом». Тема «Музичне оформлення уроку класичного танцю» пов’язана з навчальними дисциплінами «Гра на музичному інструменті», «Основи теорії музики». Системність у реалізації міжпредметних зв’язків потребує взаємодії викладачів-предметників, орієнтації студентів на основні положення відповідних навчальних дисциплін, визначення тем, до яких потрібно звернутися під

час самостійної навчальної діяльності у позаурочний час, переліку літературних джерел тощо.

Ефективне впровадження міжпредметної інтеграції у фаховій підготовці вчителя хореографії може відбуватися за таких умов:

– професійна підготовка хореографів у ЗВО має спиратися на різні типи міждисциплінарних зв'язків;

– освітній процес може будуватися на двох рівнях міждисциплінарних зв'язків (тематичному та внутрішньо цикловому);

– реалізація міжпредметних зв'язків може відбуватися в різних формах організації освітнього процесу (під час занять, самостійної навчальної діяльності, в процесі роботи проблемних груп, гуртків тощо);

– реалізація міжпредметних зв'язків повинна мати системний характер.

Таким чином, міждисциплінарна інтеграція – це необхідна складова підготовки майбутнього фахівця. Застосування міждисциплінарних технологій підготовки вчителя хореографії дозволяє підняти його на якісно новий рівень творчого мислення, здатного комплексно вирішувати завдання хореографічної практики на основі широкого інтегрування даних різноманітних дисциплін. Для вирішення основних завдань міждисциплінарної інтеграції важливі послідовність і систематичність при вивченні дисциплін професійної та практичної підготовки. Системний підхід до викладання теорії і методики класичного танцю, адаптація поданого матеріалу у доступній для широкого загалу студентів формі, використання методів активного навчання, впровадження сучасних інформаційних технологій забезпечить якісний рівень фахової підготовки майбутніх учителів хореографії.

Список використаних джерел

1. Демінська Л. О. Міждисциплінарні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури : дис. … канд. пед. наук. Донецьк, 2004. 245 с.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII (редакція станом на 01.07.2014 р.): zakon. rada.gov.ua.

3. Прошкін В. В. Інтеграція університетської науки й освіти: історичний аспект: *е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». 2010. № 2.*: http://intellect-invest.org.ua/pedagog editions e-magazine pedagogical science vypuski n2 2010 st 1/.

4. Фурманова Т. І. Міжпредметні зв'язки як засіб підвищення професійної майстерності майбутнього вчителя хореографії. *Розвиток художньо-естетичного світогляду майбутніх вчителів хореографії на основі інтегративного підходу : колективна монографія* / за заг. ред. О. В. Мартиненко. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2015. С.109-126.

Федорова Олеся Василівна,
кандидатка філологічних наук,
доцентка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У ВИКОРИСТАННІ ГРУПОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В Україні триває масштабна шкільна реформа, яка передбачає ряд фундаментальних змін у розумінні змісту та організації навчання в школі а також змінює цілі шкільної освіти. Серед основних завдань шкільної освіти завжди була підготовка активного, освіченого громадянина, однак кожен етап розвитку нашої країни вкладає у ці слова свій особливий зміст.

Сьогодні світ очікує від громадян практично у кожні державі знання іноземної мови на рівні достатньому для спілкування та професійної діяльності. Такі пріоритети виставляє для себе і Україна, адже на всіх рівнях від побутового до політичного та економічного активно інтегрується в міжнародну спільноту, що неможливо без знання іноземних мов.

Помічають такі зміни і міжнародні партнери. Саме тому з 1 вересня 2016 року розпочалось пілотування нової програми з методики навчання англійської мови в 11 педагогічних вишах України, що триватиме протягом трьох років і матиме значний вплив на якість викладання англійської в українських школах. Програму розробила Британська Рада спільно з Міністерством освіти в рамках проекту «Шкільний вчитель нового покоління». Вона є складовою реформи професійної підготовки педагогів та передбачає оновлення змісту навчання, зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей вчителя англійської мови.

Ось що читаємо у вступі до даної програми про новітнє бачення ролі іноземної мови у сучасній світі : «Просування України до Європи та до всього світу зробили актуальною потребу в підвищенні рівня володіння англійською мовою громадянами країни. Широко поширена думка про те, що англійська мова потрібна для торгівлі, туризму, освіти та розвитку міжнародних відносин. Бажаного покращення ситуації можливо досягти тільки за рахунок того, що стандарти навчання англійської мови підвищаться на всіх рівнях освітньої системи» [1].

Попередні підходи до навчання мов задовольняли суспільство, поки існували обмеження на подорожі та контакти із західними країнами. Англійської мови навчали як предмета шкільної програми, акцентуючи увагу на засвоєнні граматичної та лексичної систем, майже нехтуючи оволодінням мовою як засобом спілкування або життєво

важливою потребою. Такий підхід, посилений академічними традиціями викладання філологічних дисциплін в університетах, більше не задовольняє потреб сьогодення [1].

У наш час багатомовність розглядається в Європі як важлива освітня мета та ключова ланка економічного розвитку, а робота Ради Європи у розробці міжнародно визнаних стандартів володіння іноземними мовами реалізована в публікації Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Цей документ використовується міністерствами освіти та центрами оцінювання у багатьох країнах світу як надійне джерело встановлення стандартів, яких потрібно досягти на різних етапах освіти [1].

Україна також приєдналася до цього процесу і почала встановлювати рівні володіння англійською мовою, на які слід орієнтуватися випускникам середніх загальноосвітніх шкіл та університетів. Проте, існує невідповідність між тим, що рекомендується, та реальною ситуацією, і досягнення цих стандартів буде залишатися нездійсненою мрією до тих пір, поки стандарти навчання англійської мови в школах і університетах не будуть суттєво підвищені [1].

Отже, як бачимо, новітні принципи вивчення іноземної мови в рамках підготовки конкурентоздатного фахівця вимагають використання інтерактивних форм та методів навчання. Зокрема нині широко визнається, що традиційні фронтальні форми навчання не є ефективними під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни. Відповідно, у новій програмі співробітники проекту «Шкільний вчитель нового покоління» пропонують низку інтерактивних навчальних підходів, які включають навчання на основі комунікативних завдань, використання ситуаційних досліджень, симуляції, групові проекти та розв’язання проблем. Всі ці підходи мають сприяти підвищенню рівня інтерактивності та перетворенню учня на активного суб’єкта

навчального процесу при вивченні усіх предметів у школі, але іноземної мови перш за все, оскільки мова є і засобом, і метою спілкування між учнями. Ефективне оволодіння мовою спрощується при її активному використанні у самому процесі вивчення.

Важливе місце серед ефективних форм інтерактивної роботи зі учнями посідають групові форми роботи.

У даній статті читач може ознайомитись з рядом запропонованих у проекті «Шкільний вчитель нового покоління» та розроблених та апробованих авторкою сучасних форм групової роботи, що можуть бути використаними при вивченні іноземних мов та інших навчальних предметів.

- **Піраміда –** передбачає розподіл класу на групи, які окремо обговорюють окремі аспекти теми, з подальшим об'єднання груп попарно за логічним принципом для повторного обговорення їх попередніх узагальнень уже з урахуванням висновків групи-партнера. «Піраміда» передбачає кілька об'єднань міні-груп, аж до моменту, коли весь клас не буде залучений до обговорення проблеми.

Така форма роботи вимагає від вчителя чіткого планування проблемних запитань чи завдань для кожної міні-групи та їх об'єднань, постійного моніторингу перебігу обговорень та корекцію проміжних висновків.

- **Шумні групи** – об'єднання учнів у міні-групи для обговорення окремих питань чи виконання завдань під час заняття. Рекомендовано стимулювати та заохочувати усіх студентів у групі до активного обговорення питань вголос.
- **Перехресні групи** - форма роботи учнів, при якій клас ділиться на кілька груп для обговорення одного й того ж питання. Після формулювання висновків чи розв'язання проблеми, частина учнів

кожної групи переходить до іншої з метою порівняння отриманих напрацювань.

Результати обговорюються повторно та за потреби корегуються. На заключному етапі групи обирають представника для презентації своєї позиції, з допомогою викладача клас колективно підсумовує результати вирішення проблеми.

- **Естафета** – клас ділиться на пари (учні, що сидять за однією партою) або міні групи по троє за бажанням, але не більше, щоб кількість пар чи міні-груп дорівнювала 5-10. Викладач ставить запитання чи завдання першій парі. Якщо вони, порадившись протягом кількох секунд, можуть відповісти правильно, то отримують бал чи фішку.

У протилежному випадку питання переходить до наступної пари чи міні-групи. Якщо жодна пара не може дати правильну відповідь, то викладач відповідає сам з додатковими поясненнями. В підсумку пари отримують заохочувальні бали відповідно до кількості отриманих фішок.

Така форма роботи особливо ефективна при первинному повторенні попередньо опрацьованого матеріалу, фронтальній перевірці домашнього завдання. Естафета не передбачає постановки складних, багатоаспектних чи комплексних запитань,що вимагають тривалого обговорення чи часоємких відповідей. Доречним буде використання такої форми групової роботи для перевірки засвоєння ключових понять теми, термінів, правил, матеріалу, що потрібно завчити напам’ять (значень таблиць, знаків тощо).

Як підсумок, зауважимо, що за умови спільної роботи учнів парами чи в малих групах при вивченні іноземної мови в рази збільшується рівень та час іншомовної комунікації, суттєво покращуються результати навчання та ставлення учнів до нього, зростає мотивованість. Групові

форми навчання інтенсифікують саме вивчення та викладання, однак необхідним є відповідне планування, методичне забезпечення та корекція зі сторони вчителя.

Список використаних джерел

1. New Generation School Teacher: Joint project of the British Council Ukraine and the Ministry of Education and Science Ukraine. – URL: http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/news-and-events

Чайка Анжела,
вчитель ІІ категорії
Бердянської загальноосвітньої школи
І-ІІ ступенів №13

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Організація освітнього процесу учнів в інклюзивних класах Нової української школи (НУШ) у 2019/2020 навчальному році здійснюється на основі оновленого змісту освіти, визначеного Державним стандартом початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607 (далі – Про затвердження Державного стандарту початкової освіти Постанова КМУ № 87 від 21.02.2018 року) [1]. Одним із пріоритетних завдань Нової української школи (НУШ) є формування інклюзивного освітнього середовища, як зазначено у концепції НУШ [2].

Ми згодні з виконавчим директором Міжнародного фонду «Відродження» Євгеном Бистрицьким, який зауважує, що «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 вчителі сприяли інклюзивності та різноманітності в класах так само, як вони мають сприяти здійсненню реформи загальної освіти [2].

Одним із основних напрямків діяльності закладу загальної середньої освіти для дітей з різними нозологіями є надання комплексних реабілітаційних послуг шляхом упровадження системи корекційно-розвивальних занять, які передбачені в інваріантній частині типових навчальних планів ЗЗСО, як-от: розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання, розвиток слухового сприймання, формування вимови, ритміка, лікувальна фізкультура тощо [3].

Корекційно-розвивальні заняття спрямовані на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів. Зміст таких занять реалізується через навчальні предмети та курси, а саме:

- для дітей із розумовою відсталістю: «Розвиток мовлення», «Соціально-побутове орієнтування», «Ритміка», «Лікувальна фізкультура»;
- для дітей із затримкою психічного розвитку: «Корекція розвитку», «Розвиток мовлення», «Ритміка»;
- для дітей із порушенням слуху: «Розвиток мовлення», «Ритміка»;
- для дітей із порушенням зору: «Соціально-побутове орієнтування», «Корекція розвитку», «Розвиток мовлення», «Лікувальна фізкультура»;

- для дітей із церебральним паралічем: «Лікувальна фізкультура», «Розвиток мовлення», «Соціально-побутове орієнтування», «Корекція розвитку» [4].

Метою проведення названих вище занять є формування в учнів способів орієнтування, розвиток комунікативної компетентності, засвоєння навчального матеріалу, всебічний розвиток особистості, створення передумов для соціальної адаптації та інтеграції дітей.

Для проведення корекційно-розвивальних занять на сайті Міністерства освіти і науки України розміщені програми, за якими здійснюється керекційне навчання:

- для дітей із порушеннями зору;
- для дітей із порушеннями слуху;
- для дітей із затримкою психічного розвитку;
- для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку;
- для дітей із помірною розумовою відсталістю;
- для дітей із тяжкими порушеннями мовлення;
- для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату;
- програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку [5].

Корекційно-розвивальні заняття мають особливе значення в системі реабілітаційного процесу і передбачають індивідуально-групову форму їх проведення на основі диференційного підходу. Для їх проведення в індивідуальному плані на учня передбачається від 2 до 4 годин на тиждень, відповідно до психофізичного розвитку здобувача освіти. Кількість годин на тиждень для проведення корекційно-розвивальних занять з кожним школярем установлюється з урахуванням рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) [1]. Заняття можуть проводитися як в першу, так і в другу половину дня вчителями-дефектологами, логопедами, практичними психологами.

Тривалість групового заняття становить 35–40 хв, індивідуального – 20–25 хв. Групи складаються з урахуванням однорідності порушень з наповнюваністю 2–6 осіб, і комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру [5].

Розклад уроків в інклюзивних класах розробляється відповідно до робочого плану закладу освіти з урахуванням індивідуальних особливостей учнів та гігієнічних вимог.

Для проведення корекційно-розвивальних занять вчителем складається календарне планування до навчального курсу або предмета відповідно до програми, рекомендованої для дитини ІРЦ (перелік програм розміщено вище). Календарне планування затверджується заступником директора та директором ЗЗСО.

У процесі підготовки до корекційно-розвивальних занять учитель складає план-конспект, в якому інтегрує навчальний матеріал загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) програм. Інформація, одержувана школярем з теми, що вивчається, має відповідати освітній програмі, рекомендованій йому для навчання. Формування й удосконалення системи компетентностей здійснюється на різному дидактичному матеріалі, підібраному для кожного здобувача освіти індивідуально: роздаткові картки, вправи з навчальних посібників і підручників. Для пояснення учням з особливостями в розвитку тем, складних для сприймання, пропонуються картки-інструкції з описом покрокових дій. Така побудова навчальних занять створює умови, за яких усі учні класу залучаються до спільної роботи [3].

До обов’язкових корекційно-розвивальних занять, які передбачені в навчальному плані, можуть додаватися й інші заняття за різними напрямками реабілітаційної роботи, а саме:

- факультативи з професійної та соціально-побутової реабілітації;

- навчально-тренувальні заняття з фізкультурно-спортивної реабілітації;
- лікувальні та профілактичні процедури (лікувальний масаж, тощо) [3].

Протягом навчального року за результатами здійснюваної корекційно-розвивальної реабілітаційної роботи відповідно до узагальнених результатів, системних психолого-педагогічних спостережень, медичних обстежень систематично у систему комплексної реабілітаційної роботи вносяться належні корективи (два рази на рік при складанні та перегляданні індивідуального навчального плану для кожної дитини), які забезпечують безперервність створення оптимальних умов для корекційно-розвивальної роботи зі школярами з особливими освітніми потребами.

Список використаної літератури:

1. Постанова Кабінету міністрів україни «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF

2. Концепція нової української школи https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

3. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні http://www.kr-rada.gov.ua/news/kontseptsiya-inklyuzivnoyi-osviti-usi-diti-tsinnimi-i-aktivnimi-chlenami-suspilstva.html

4. Інститут модернізації змісту освіти https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/

5. Міністерство освіти і науки України https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-

specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi

Чупріна Олена,
старший викладач кафедри
лінгометодики та культури фахової мови,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Своєчасність дослідження проблеми використання комп'ютера в освіті зумовлена впровадженням в освітній процес мультимедійних технологій.

"Мультимедіа" від англійської *multi* – "багато" і від латинської *media* – "носій, засіб, середовище, посередник". Поняття мультимедіа з'явилося вперше в 40-х роках XX ст. у США. Як правило, цей термін трапляється у поєднанні з поняттями *система, процеси, програми, засоби, технології* та ін.

Визначення мультимедіа в освіті представлено в словнику П. Колліна: "мультимедіа" – це застосування в освітньому процесі різних засобів комунікації, в тому числі підручників, телебачення та радіо [9, с. 525].

Я. Романенко вважає, що "мультимедійність полягає в можливому супроводі всього матеріалу музикою, використанні мультиплікації, відео та звукових ефектів, також в можливості комбінування уже готових автоматизованих програмних продуктів" [8, с. 41-43]. На думку М. Бухаркіна "мультимедіа – комп'ютерна технологія, яка використовується для презентації інформації не тільки тексту, але й

графіки, кольору, анімації, відео зображення у будь-якому поєднанні" [2, с. 29-33].

Значне місце у напрямку вдосконалення форм і методів використання інноваційних технічних засобів навчання у загальноосвітніх закладах посідає поняття *"мультимедійні технології".*

Мультимедійна технологія – інформаційна технологія, сукупність прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання й передавання аудіовізуальної інформації [4, с. 20]. Це дає змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- та відеоінформацію, анімацію, 3D-графіку. А комп'ютери, устатковані мультимедіа, можуть відтворювати одночасно кілька видів інформації різноманітного характеру, що впливає на перспективи розвитку та форми сучасного процесу навчання. Важливою властивістю мультимедіа також є інтерактивність, що дає змогу користувачеві отримати зворотний зв'язок [6].

Мультимедійна технологія окреслює порядок розроблення, функціонування та застосування засобів обробки інформації; сукупність методів, прийомів і програмно-педагогічних засобів для реалізації навчально-виховної мети, розв'язання окремих дидактичних та виховних завдань.

Сучасні науковці наголошують на значущості пріоритетного використання мультимедійних технологій в освіті (В. Беспалько, В. Бройдо, Б. Гершунський, Г. Дейвіс, Н. Єлістратова, Л. Зайнутдінова, І. Захарова, А. Зубов, В. Ляудіс, Є. Машбіц, М. Нахабіна, Е. Носенко та ін.). Учені зазначають, що використання мультимедійних засобів дає змогу підвищити інтенсивність та ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти й дистанційної освіти; сприяє переходу до неперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями

розв’язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формами представлення інформації [5, с. 9].

Актуальною є проблема доцільності застосування мультимедійних засобів. Погоджуємося з твердженням С. Карамана, М. Пентилюк та ін., які наголошують на особливій властивості комп’ютера, яка полягає у діалогічній формі взаємодії учнів з технікою, що дає змогу використовувати комп'ютер у ролі співрозмовника. На думку методистів, створюване таким чином "електронне мовне середовище уможливлює керування діяльністю учня як з боку педагога, так і учня, забезпечує активність, динамічність, проблемність і природність навчання" [7]. Отже, навчальна діяльність учнів відбувається в безперервному процесі спілкування через імітовану на екрані комунікативну ситуацію, у якій учень розв’язує комплекс взаємопов’язаних проблем залежно від цілей навчання.

Упровадження мультимедійних технологій в освітній процес гальмується низкою чинників. По-перше, школи устатковані значною кількістю застарілих комп’ютерів, які за технічними характеристиками не є безпечними для здоров’я дітей, через що учням рекомендовано працювати за комп’ютером не більше восьми хвилин протягом уроку. По-друге, комп’ютерної техніки не вистачає на всіх учнів: у класах зазвичай комп’ютерів не більше десятка, проектори для передачі зображення з дисплея монітора на великий екран практично відсутні, тому учні вимушені працювати з комп’ютерами по черзі. По-третє, найчастіше програмові навчальні засоби розроблені вчителями-ентузіастами без консультації програміста і використовуються здебільшого лише для перевірки знань та умінь учнів, тобто вузькофункційно. Тому актуальною є проблема застосування у лінгводидактиці початкової школи таких мультимедійних навчальних засобів, які б, з одного боку, враховували реалії сьогодення (тобто,

неможливість швидкого устаткування шкіл високоякісними і безпечними для здоров'я дітей комп'ютерами нового покоління в достатній кількості); з іншого – були б функційно різноманітними, щоб їх можна було використовувати на різних етапах уроку.

Особливу увагу варто приділити інформаційній культурі учнів початкових класів. На сьогодні в освітній процес початкової школи впроваджуються мультимедійні засоби навчального призначення. Розроблено значну базу україномовних електронних навчально-методичних комплексів як засобу ІКТ-підтримки шкільних дисциплін, які відповідають сучасним оновленим стандартам початкової школи. Такі електронні комплекси містять:

– навчальні прикладні програмні засоби та тестові оболонки (електронні репетитори, мультимедіа-тренажери, енциклопедії, атласи, оцінно-контролюючі програми тощо);

– предметно-орієнтовані середовища (предметно-ігрові середовища, моделюючі програми, картографічні ресурси, макро- і мікросвіти тощо);

– інтегровані навчальні засоби (електронні видання, мультимедіа-презентації, лабораторні практикуми тощо) [1].

Міністерство освіти і науки України пропонує концептуальні засади подальшого розвитку середньої освіти, представлені в Концепції Нової української школи (27 жовтня 2016 р.). Основу НУШ складає наскрізне застосування ІКТ в освітньому процесі й поступовий перехід до системного процесу, який охоплює всі види діяльності школяра [3].

У практиці початкової освіти активно запроваджуються освітні онлайн-платформи (наприклад, Learning.ua, EdEra, "Гипермаркет Знаний" та ін.), які містять різні практичні матеріали: інтерактивні завдання, цікаві задачі, вправи на самоперевірку, які в цікавій формі подають навчальний матеріал і засоби його використання. Програми та

інтерактивні завдання розроблені згідно з оновленими стандартами Міністерства освіти і науки України та відповідають міжнародним освітнім стандартам Common Core. Онлайн-платформи вміщують шкільні підручники, посібники,дидактичні матеріали.

У вільному доступі представлено велику кількість педагогічних онлайн-засобів, освітніх інтерактивних хмарних сервісів. Учитель має можливість дібрати навчальний матеріал, самостійно розробляти завдання, зручно й ефективно візуалізовувати статичну та динамічну інформацію до змісту конкретної теми будь-якої базової дисципліни початкової школи.

У мережі Інтернет поширено інформаційно-освітні середовища, освітні онлайн-платформи, які дають змогу і майбутнім фахівцям, і працюючим учителям здійснювати мережеву взаємодію для обміну практичним досвідом та формування загальнодоступної електронної програмно-методичної бази інформатизації початкової школи.

Отже, використання мультимедійних технологій створює умови для успішного досягнення педагогічних цілей освітнього процесу. Раціональне комплексне застосування посилює їхню ефективність у реалізації форм і методів та засобів, добір яких необхідно здійснювати з урахуванням індивідуально-вікових інтересів, особливостей мети і змісту навчання.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. Етапи впровадження ІКТ в освітній процес початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 7. Слов'янськ, 2018.URL:http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/140580/137659.

2. Бухаркина М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? *Иностранные языки в школе*. 2001. №4. С. 29-33.

3. Концепція початкової освіти: Проект. *Початкова школа*. 2016. № 1. С. 1-4.

4. Кравцова Л.В., Кравцов Г.М. Мультимедія – новий етап в сучасній освіті. *Збірник наукових і методичних статей "Метода".* К. 1997. №4. С. 19-23.

5. Кучай О. В.Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі / за ред. А.І. Кузьмінського. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 361 с.

6. Литвинова Т., Хижняк І. Методи використання мультимедійних презентацій у процесі підготовки вчителів початкових класів. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2015. с. 70-80. URL: http://pptma.dn.ua/files/2015/1/PDF_2015_1_Khyzhnyak_Lytvynova.pdf /

7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів університетів/ М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. / за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.

8. Романенко Я. В. Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2004. №2. С. 41-43.

9. Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners// ed. director. P.Collin.- P. Collin Publishing, 2001.1011p.