

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-
педагогічні
науки

№ 2



Ніжин – 2016

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, сумісник кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бейгер Галина, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, Державна вища професійна школа (Хелм, Польща);

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету природокористування та біоресурсів України;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезикова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелева Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Шюшвілі Ірма Георгіївна, доктор філософських наук, ректор Телавського державного університету імені Якова Гогешвілі (Грузія);

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молодьспорту України від 12.03.2013 р. № 1/ІІ-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Протокол № 4 від 10.11.2016 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – № 2. – 196 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn@ndu.edu.ua

Верстка та макетування – Н. О. Приходько
Літературний редактор – О. М. Лісовець
Коректор – А. М. Конівненко
Літературний редактор англійських текстів – Ю. В. Єсипенко

Підписано до друку	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид.арк. 18,32	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 22,80	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2016
© НДУ ім. М. Гоголя, 2016

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 2, 2016 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Букій Т. В.</i> Взаємодія соціальних інститутів у процесі соціально-педагогічної підтримки багатодітної сім'ї.....	7
<i>Варецька О. В.</i> Морфологічна та екологічна поверхня як соціокультурна детермінанта розвитку соціальної компетентності особистості вчителя початкової школи у післядипломній освіті.....	13
<i>Гвоздій С. П.</i> Діагностика діяльнісно-оперативного компонента культури безпечної життєдіяльності студентів класичного університету.....	20
<i>Граматик Н. В.</i> Категорія екологічної відповідальності в світлі сучасних наукових досліджень.....	27
<i>Киричок І. І., Сопівник Р. В.</i> Компетентнісний підхід у підготовці вчителя початкової школи.....	32
<i>Корбут О. Г.</i> До питання про особливості перекладу термінів у технічних текстах галузі машинобудування.....	39
<i>Короленко В. Л.</i> Трансформація педагогічних поглядів на проблему морального виховання підростаючого покоління.....	42
<i>Король В. С.</i> Інтелектуальна антиципація в навчально-пізнавальній діяльності школярів.....	47
<i>Кравець Н. П.</i> Особливості психофізичного розвитку розумово відсталих учнів та чинники, що ускладнюють їхню читачку діяльність.....	51
<i>Лесіна Т. М.</i> Професійна компетентність вихователя дітей передшкільного віку як фактор успішності першокласників.....	59
<i>Лосева О. Ю.</i> Результати аналізу змісту підручників з англійської мови для початкової школи.....	63
<i>Мазур Л. О., Повторева С. М.</i> Розвиток початкової ланки української освіти: від "Школи радості" до деградації.....	67
<i>Матвієнко С. І.</i> Фольклор як засіб формування соціального досвіду в дитини старшого дошкільного віку.....	73
<i>Нікулочкіна О. В.</i> Принципи самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів.....	78
<i>Тур О. М.</i> Дослідження рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності: комунікативний компонент.....	82
<i>Шумська Л. Ю.</i> Магістерська підготовка диригента-педагога: особистісно орієнтований підхід.....	86

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Аніщук А. М.</i> Наступність і перспективність у навчанні дітей рідної мови в ДНЗ та початковій школі.....	92
<i>Бахов І. С.</i> Міжкультурні аспекти інтеграції Інтернету у навчанні іноземної мови.....	97
<i>Дубовик Т. М., Кропота М. М.</i> Інноваційні підходи до використання дидактичних ігор на уроках математики у початковій школі.....	105
<i>Дядечко А. Н., Золотова С. Г.</i> Разработка и реализация проектов по обучению английскому языку взрослых.....	109
<i>Ілійчук Л. В.</i> Педагогічні умови використання арт-терапії в освітньо-виховному просторі початкової школи.....	114

<i>Литвиненко Г. И., Золотова С. Г.</i> Внеаудиторная работа в обучении студентов и аспирантов иноязычному общению.....	119
<i>Мовчан Л. Г.</i> Оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.....	124
<i>Павлова С. О.</i> Оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у контексті модернізації змісту освіти.....	130
<i>Пісоцька Л. М.</i> Формування знань про робітничі професії у старших дошкільників як умова їх підготовки до навчання у школі.....	135
<i>Химинець А. О.</i> Формування еколого-економічних цінностей в учнів початкової школи у контексті реформування освіти.....	140

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

<i>Мартиненко С. М.</i> Підготовка вчителя початкової школи до діагностичної діяльності: історія, здобутки, перспективи.....	145
<i>Оліяр М. П.</i> Навчально-методичний супровід формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	149

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Бережок В. Ю.</i> В. О. Сухомлинський про естетичне ставлення учнів до природи як необхідної складової екологічного виховання.....	154
<i>Дідик О. В.</i> Універсальні ідеї К. Д. Ушинського на уроках трудового навчання в початковій школі.....	158
<i>Костіна Л. С.</i> Критерії ефективності професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії.....	163
<i>Литовченко І. М.</i> Функціональні особливості корпоративного університету як найбільш прогресивної форми організації корпоративної освіти у США.....	169
<i>Нечипоренко К. П.</i> Формування інтелектуально-творчих умінь учнів у початкових школах радянської України (друга половина ХХ століття).....	174
<i>Петренко Л. Б.</i> Формування здоров'язберезувального середовища – шлях до модернізації сучасної початкової освіти в світлі просвітницьких ідей Софії Русової.....	179
<i>Салдан С. О.</i> Музичне мистецтво у контексті естетичного виховання за педагогічними ідеями Григорія Сковороди та Рудольфа Штайнера.....	185
<i>Тонконог І. В.</i> Ідеї педагогічної майстерності учителя в педагогічній спадщині М. С. Григоревського (1872–?).....	189
<i>Наші автори</i>	195

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Bukii T. V. Collaboration of social institutions in social and educational support of large families.....	7
Varetska O. V. Morphological and ecological surfaces as sociocultural determinants of a primary school teacher's social competence	13
Hvozdi S. P. Diagnosis of action and operative component of safe life culture among classical university students	20
Hramatyk N. V. Category of environmental responsibility in current research	27
Kyrychok I. I., Sopivnyk R. V. Competence approach in training a primary school teacher	32
Korbut O. G. To the terms translation peculiarities in the technical texts of the machine building field	39
Korolenko V. L. Educational views transformation on the moral education issue of the younger generation	42
Korol V. S. Intellectual anticipation in student learning.....	47
Kravets N. P. Characteristics of mentally retarded schoolchildren's psychophysical development and factors that complicate their reading activity	51
Lesina T. M. Preschool educator's professional competence as a factor in first-graders' success	59
Losieva O. Yu. Results of the analysis of the content of English textbooks for primary schools.....	63
Mazur L. O., Povtoreva S. M. The development of elementary link of Ukrainian education: from "School of joy" to degradation.....	67
Matviienko S. I. Folklore as a means of forming senior pre-school schild's social experience	73
Nikulochkina O. V. The principles of primary teacher self-education	78
Tur O. M. Studies of communicative competency of documentation and information activity experts-to-be: communication component	82
Shumska L. Y. Master training of a conductor-teacher: student-centered approach.....	86

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Anishchuk A. M. Continuity and perspective in teaching children their native language in pre-school and primary school	92
Bakhov I. S. Cross cultural aspects of internet integration in foreign language learning.....	97
Dubovyk T. M., Kropka M. M. The use of didactic games at the math class as the innovative teaching young learners method	105
Diadechko A. N., Zolotova S. G. The design and practice of english language projects for adult students.....	109
Ilichuk L. V. Pedagogical conditions of art-therapy in educational space of primary school.....	114
Lytvynenko G. I., Zolotova S. G. Out-of-class activities in teaching foreign language communication to undergraduate, graduate and post-graduate students	119
Movchan L. G. Assessment of proficiency in vocationally-oriented foreign language.....	124
Pavlova S. O. Evaluation of primary school pupils educational achievements in the context of updating the content of education	130
Pisotska L. M. Gaining knowledge about working occupations by senior pre-school children as a condition for their readiness for learning at school	135
Khymynets A. O. The formation of ecological and economic values in elementary school in the context of educational reform	140

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Martynenko S. M. Primary school teacher training to diagnostic activity: history, achievements, perspectives.....	145
Oliyar M. P. Instructional and methodological support of forming communicative-strategic competence of primary school teachers-to-be.....	149

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Berezhok V. Y. Vasyl Sukhomlynskyi about the aesthetic attitude to the nature as a necessary component of ecological education	154
Didyk O. V. Kostiantyn Ushynskyi's universal ideas at arts and crafts in primary school	158
Kostina L. S. Criteria of effective secondary school teacher professional development in Australia	163
Lytovchenko I. M. Functional features of corporate universities as most advanced form of corporate education in the USA	169
Nechyporenko K. P. Formation of intellectual and creative skills in the soviet Ukrainian primary school (the second part of the XX century).....	174
Petrenko L. B. Health-protecting environment guarantee as the way of primary education updating (based on S. Rusova's elucidatory ideas)	179
Saldan S. O. Music art in the context of aesthetic education on the pedagogical ideas by Hryhoriy Skovoroda and Rudolf Steiner	185
Tonkonoh I. V. The ideas of professional skills of a teacher in the M. S. Hryhorevskyi's (1872-?) pedagogical heritage	189
Our authors	195

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 314.372.43+373.66

ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАГАТОДІТНОЇ СІМ'І

Букій Т. В.

*У статті здійснюється аналіз взаємодії соціальних інститутів у процесі соціально-педагогічної підтримки багатодітної родини. З'ясовано, що багатодітні сім'ї є вразливою категорією сімей та перебувають у складних життєвих обставинах. Для здійснення дієвої соціально-педагогічної підтримки даного типу сімей потрібно, щоб різні соціальні інститути взаємодіяли один із одним, створюючи оптимальні умови для вирішення головних проблем багатодітних сімей. **Ключові слова:** соціальне партнерство, вразливі сім'ї з дітьми, соціально-педагогічна підтримка багатодітних сімей, взаємодія соціальних інститутів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки багатодітних родин.*

В статье осуществляется анализ сущности взаимодействия социальных институтов в процессе социально-педагогической поддержки многодетной семьи. Выяснено, что многодетные семьи являются уязвимой категорией семей и находятся в сложных жизненных обстоятельствах. Для осуществления эффективной социально-педагогической поддержки данного типа семей необходимо, чтобы различные социальные институты взаимодействовали друг с другом, создавая оптимальные условия для решения главных проблем многодетных семей.

***Ключевые слова:** социальное партнерство, уязвимые семьи с детьми, социально-педагогическая поддержка многодетных семей, взаимодействие социальных институтов в осуществлении социально-педагогической поддержки многодетных семей.*

The article analyzes the collaboration of social institutions in the social and educational support of large families. It is known that large families are a vulnerable category and they face difficult life circumstances. To support this type of a family in an effective social and educational way, it is necessary that the different social institutions should collaborate with each other, being efficient in management of the main issues in large families.

State support of large families is a policy of the state in the provision of economic, social and legal guarantees to large families, which aims to increase the birth rate and improve the demographic situation in Ukraine, providing conditions for proper upbringing and development of children from large families. It was found that large families are a vulnerable category of families and they are in difficult circumstances. They get different kinds of help and support from the following services: social service centers (social support, social support, social inspection of a large family, information and advisory social and educational services to families, psychological, social and educational support for families; PSAs healthy family lifestyle, organizing family entertainment, communication, recreation, rehabilitation of children from large families, the study of the problems and needs of families, etc.); Department of Social Protection (providing different types of financial aid to low-income families with many children, subsidies, payments for children, pensions, hot meals, compensations, benefits, etc., help large families in the education of children by offering free tickets for the holidays, museums, etc.); Department of Education (child welfare inspectors identify children in need of protection rights in the family and society, provide material assistance to children from low-income families with many children, organize their leisure and recreation, cultural education; Service for Children (holding together with precinct police inspectors interviews with parents regarding their responsibility for the living conditions and upbringing of children, raids, check disadvantaged large families, deprivation of parental rights, custody, guardianship) criminal police for children (survey of living conditions of a large family, revealing the facts

of antisocial and immoral of parents, children isolation of such living conditions and transfer them to the shelter, boarding social patronage, invite parents to a meeting of the executive committee for a conversation with them, warning of the need to fulfill parental responsibilities, information about responsibility for failure of duty; addresses to community organization to the public, labor groups asking parents influence the performance of their duties towards children, etc.); Precinct inspectors of police (according to the neighbors, large families checked to prevent parents the responsibility for neglect of children, recording in the minutes revealed violations; registration disadvantaged children and parents of large families who negligently perform their duties on them; reid-checking position in the family: external examination of children, living conditions, interviews with parents and children, assistance in placing parents in the treatment of different types depending etc.). To implement effective social and educational support of this type of families need to different social institutions interact with each other, creating optimal conditions for solving the major problems of large families.

Key words: social partnership, vulnerable families with children, social and educational support of large families, collaboration of social institutions for social and educational support of large families.

Постановка проблеми. Сучасна сім'я, як і кожен член нашого суспільства, постійно перебуває під тиском різних обставин. Соціально-економічна криза в Україні призвела до значного зниження рівня життя переважної кількості населення, підвищення безробіття, неповної зайнятості. Негативні процеси і перетворення у державі позначаються в першу чергу на окремих категоріях соціально вразливих груп населення. Саме в результаті цього потрібно надавати своєчасну допомогу даним категоріям населення, формувати адекватні програми їх соціального захисту і соціально-педагогічної підтримки. Сім'я є інтегральним показником суспільного розвитку, який відображає моральний стан суспільства і є визначним фактором у формуванні демографічного потенціалу. Багатоаспектність соціальних проблем сучасності значною мірою впливає на цей головний осередок суспільства. Дуже часто це призводить до дестабілізації головних функцій сім'ї, що, в свою чергу, знижує її здатність до нормальної адаптації в нових умовах та повноцінного функціонування. Всі ці обставини визначають необхідність здійснення соціального захисту, соціально-педагогічної підтримки, забезпечення реальними соціальними послугами тих сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Особливо це стосується такої вразливої категорії сімей, як багатодітні. Варто зазначити, що *вразлива сім'я* – це сім'я з дітьми, яка має ознаки нездатності батьків забезпечувати потреби дитини, що спричиняє виникнення складних життєвих обставин. У сучасному суспільстві багатодітність сприймається як складна життєва обставина і такі сім'ї (яких налічується близько 3 % в Україні) визнаються кризовими та вразливими. Надання з боку держави лише матеріальної допомоги цим сім'ям, як свідчить аналіз діяльності соціальних служб, не вирішує ні демографічне питання, ні питання покращення матеріального становища даного типу сімей. Тому ми вважаємо за доцільне здійснення державою такої сімейної політики, яка б базувалася на соціальному партнерстві сім'ї та різноманітних соціальних інститутів держави, тим самим створюючи умови для виконання багатодітною сім'єю своїх функцій, а отже – стимулювала б сімейне благополуччя [10].

Вирішення різноманітних проблем багатодітних сімей у складних життєвих обставинах, на нашу думку, залежить від ефективності діючої системи заходів соціально-педагогічної підтримки цих сімей. А це неможливо здійснити без взаємодії соціальних інститутів, без соціального партнерства різних державних закладів, установ і громадських організацій. В Енциклопедії фахівців соціальної сфери автори дають визначення поняття *соціальне партнерство*. "Це об'єднання зусиль різних суб'єктів (соціальних партнерів) заради спільно визначених цілей, що передбачає низку спільних дій, спільний пошук шляхів розв'язання наявних проблем або нових можливостей і їх реалізацію" [4, с. 228–229]. *Соціальна взаємодія* – це форма соціальних зв'язків, що реалізуються в обміні діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями, навичками та у взаємному впливі людей, соціальних спільнот; система взаємообумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною залежністю, при якій дія одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком у відповідь дій інших

суб'єктів [1]. Тобто можна зазначити, що взаємодія соціальних інститутів є особливим видом суспільних відносин, що має на меті врахування та узгодження інтересів різних соціальних груп. Особливо ж це стосується вразливих категорій населення, а саме багатодітних сімей. Партнерські відносини передбачають усвідомлення необхідності взаємодії, взаємозалежності та неможливості існування один без одного. Задоволення найважливіших індивідуальних і суспільних потреб забезпечується взаємодією, що відіграє важливу роль у соціальних зв'язках, діях. Соціальні інститути підтримують соціальні структури, порядок і стабільність у суспільстві. Основою взаємодії із суспільством є задоволення конкретних соціальних потреб та інтересів тощо [11].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання партнерства, соціального партнерства та взаємодії соціальних інститутів вивчали вітчизняні та зарубіжні науковці, а саме: О. Безпалько, В. Давиденко, А. Еверс, В. Жуков, Н. Нижник, Г. Семігін, В. Цвих, Т. Янсон та інші. Сучасні дослідники (Т. Алексєнко, Г. Бевз, О. Безпалько, І. Братусь, Т. Веретенко, І. Грига, В. Гуров, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, В. Кравець, Г. Лактіонова, Т. Лодкіна, Л. Міщик, І. Трубавіна та інші) розглядають різні типи сімей в Україні, їх проблеми, визначають головні напрямки, принципи та особливості роботи з подолання складних життєвих обставин вразливих категорій сімей, необхідність їх соціально-педагогічної підтримки з боку різних соціальних інститутів [7; 4, с. 229]. Розглядаючи погляди сучасних науковців, ми можемо стверджувати, що взаємодія соціальних інститутів повинна полягати у досягненні найбільш ефективних умов для поступового покращення життя вразливих категорій населення. Загалом, через різні управлінські органи, що мають певне коло своїх обов'язків, можна вирішувати і проблеми саме багатодітних сімей як найбільш вразливих категорій сімей у сучасному суспільстві, надавати різні види допомоги, здійснювати їх соціально-педагогічну підтримку тощо.

Метою даної статті є аналіз сутності взаємодії різних соціальних інститутів під час соціально-педагогічної підтримки багатодітної сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Економічне становище сім'ї залежить не лише від розміру доходів, а й від її соціально-демографічного складу – кількості дітей, працюючих та утриманців, віку членів сім'ї, їх освітнього та професійного рівня тощо. Найбільш уразливими є **багатодітні** сім'ї. Це сім'ї, які мають у своєму складі трьох і більше дітей віком до 18 років чи учнів денних відділень середніх спеціальних або студентів вищих навчальних закладів – до закінчення ними навчання, але не більш ніж до досягнення віку двадцяти трьох років. *Державна підтримка багатодітних сімей* – це обумовлена державою політика в галузі економічних, соціальних і правових гарантій багатодітним сім'ям, метою якої є підвищення рівня народжуваності і поліпшення демографічної ситуації в Україні, забезпечення умов для повноцінного виховання та розвитку дітей у багатодітних родинах.

Багатодітні сім'ї, згідно з *Указом Президента України "Про заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей"*, мають право на наступні форми соціального захисту та підтримки: патронажне обслуговування дітей; отримання пільгових довгострокових державних кредитів на будівництво (реконструкцію) житла; першочергове оздоровлення; пільгове забезпечення шкільною формою дітей молодшого шкільного віку; отримання цільових пільгових довгострокових кредитів для одержання дітьми вищої освіти; своєчасне одержання виплат державної допомоги сім'ям з дітьми; пільгові можливості у веденні підприємницької діяльності; першочергова участь в оплачуваних громадських роботах для учнівської та студентської молоді з малозабезпечених багатодітних сімей у вільний від навчання час тощо.

Крім зазначених вище видів допомоги сім'ям з дітьми, згідно з *Указом Президента України "Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних і неповних сімей"*, встановлено наступні заходи та форми соціального захисту багатодітних сімей: сприяння малозабезпеченим багатодітним сім'ям у вирішенні питань щодо погашення заборгованості за житлово-комунальні послуги, електроенергію, опалення та скраплений газ; сприяння батькам багатодітних сімей у працевлаштуванні, здійсненні професійної підготовки та підвищенні кваліфікації; забезпечення зайнятості підлітків і молоді з багатодітних сімей під час канікул; сприяння багатодітним сім'ям в організації індивідуальної трудової діяльності, фермерських господарств, інших форм підприємницької діяльності; сприяння

першочерговому направленню за наявності показань на санаторно-курортне лікування дітей з багатодітних сімей тощо.

Як нам відомо, сучасна демографічна ситуація в Україні знаходиться в стані кризи (за даними Держкомстату України, станом на 1 грудня 2012 року кількість населення складала 43 мільйони осіб порівняно із 1991 роком – 52,1 млн). Її характеризують наступні чинники: різке зменшення народжуваності, збільшення смертності, відсутність природного приросту, старіння населення, скорочення тривалості життя як чоловіків, так і жінок, погіршення здоров'я нації, інтенсифікація міграційних процесів, розлучення тощо [2, с. 89–92]. Демографічний чинник є одним із визначальних для забезпечення стабільного і безпечного розвитку держави. З метою поліпшення демографічної ситуації слід спрямовувати соціально-економічну політику на вирішення найгостріших проблем сім'ї: стимулювання народжуваності, підвищення медичного обслуговування, посилення охорони та оплати праці, поліпшення побутових умов і подальше впровадження здорового способу життя, вирішення найгостріших соціально-педагогічних проблем, створення широкої мережі державних та недержавних служб соціальної допомоги [3].

Останніми роками в Україні почали створюватися благодійні і приватні соціальні служби, однак державні заклади соціального обслуговування є вагомим чинником соціального захисту та підтримки вразливих груп населення, найширшою сферою застосування знань і навичок соціальних працівників [6]. На даний час в Україні подальшого розвитку та вдосконалення набувають різні служби соціальної підтримки, серед яких варто назвати служби у справах дітей, соціальні гуртожитки, притулки, соціальні центри матері і дитини, телефони довіри, центри СССДМ, центри соціально-психологічної допомоги, реабілітації різних категорій населення тощо. Все це спеціалізовані формування, що створюються з метою надання різних соціальних послуг та соціальної підтримки вразливим категоріям сімей, дітей та молоді, а саме тим, які опинилися у складних життєвих обставинах. Сім'я в кризовій ситуації є категорією сімей, в якій під впливом внутрішніх чи зовнішніх факторів склалися різні несприятливі обставини або існує соціальна ізоляція, що тимчасово заважає виконувати батьківські обов'язки з виховання своїх дітей чи належним чином турбуватися про них. Дані організації, що переймаються соціальними проблемами, класифікують за різними критеріями. За масштабом діяльності розрізняють: міжнародні організації (Дитячий фонд ООН, Міжнародна організація праці, Міжнародний альянс з ВІЛ/СНІД та ін.), діяльність яких поширюється на міжнародний простір; загальнодержавні організації (Міністерство соціальної політики України, Державний ЦССДМ, Всеукраїнська мережа людей, які живуть з ВІЛ, Союз інвалідів України тощо); регіональні організації (Центр зайнятості населення, міське управління праці та соціального захисту, громадські та благодійні організації, які надають соціальні послуги та зареєстровані на обласному, міському, районному рівнях, та інші служби, а саме: "Телефони довіри", сімейні клуби, притулки, кризові стаціонари, реабілітаційні центри, служби психолого-педагогічної допомоги, мобільні консультативні пункти, служби соціального супроводу, волонтерські організації тощо) [8].

Для здійснення ефективної соціальної роботи фахівцям слід добре знати повноваження місцевих структур, різновиди допомоги, яку вони зобов'язані і здатні надати. Наприклад, багатодітні сім'ї у складних життєвих обставинах перебувають у фокусі уваги кількох місцевих установ. Як правило, ними у межах своєї компетенції опікуються: Центр СССДМ (соціальний супровід, соціальна підтримка, соціальне інспектування багатодітної сім'ї; інформаційні і консультативні соціально-педагогічні послуги сім'ям; психологічна та соціально-педагогічна підтримка сім'ї; соціальна реклама здорового сімейного способу життя; організація сімейного дозвілля, спілкування і відпочинку; оздоровлення дітей з багатодітних сімей; вивчення проблем і потреб сімей та ін.); відділ соціального захисту (надання різних видів матеріальної допомоги малозабезпеченим багатодітним сім'ям: субсидії, виплати на дітей, пенсії, гарячі обіди, компенсації, пільги тощо; допомога багатодітним сім'ям у вихованні дітей: надання безкоштовних квитків на свята, в музеї тощо); відділ освіти (інспектори з охорони дитинства виявляють дітей, які потребують захисту прав у сім'ї і суспільстві; надають матеріальну допомогу дітям з малозабезпечених багатодітних сімей, організують їх дозвілля та відпочинок, культурну просвіту); служба у справах дітей (проведення бесід з батьками щодо їхньої відповідальності за умови проживання і

виховання дітей; рейди-перевірки неблагополучних багатодітних сімей; позбавлення батьківських прав); кримінальна поліція у справах дітей (обстеження житлово-побутових умов багатодітної сім'ї, виявлення фактів асоціальної та аморальної поведінки батьків, ізоляція дітей від таких умов життя і передавання їх у інтернат; запрошення батьків на засідання у виконком для бесіди з ними, попередження про необхідність виконувати батьківські обов'язки, інформування про відповідальність за невиконання цих обов'язків тощо); дільничні інспектори поліції (перевіряються родини з метою попередження батьків про відповідальність за невиконання обов'язків щодо дітей, фіксування у протоколі виявлених правопорушень; взяття на облік неблагополучних дітей і батьків багатодітних сімей; допомога у влаштуванні батьків на лікування від різних видів залежності тощо) [5].

Організаційний потенціал системи соціальної роботи, ефективність взаємодії її структурних елементів реалізуються через сукупність виконуваних ними функцій за умов дотримання відповідних принципів соціальної роботи. Будь-яке управління суспільними процесами здійснюється через певну систему функцій – окремих, відносно самостійних, але тісно взаємопов'язаних видів відповідної діяльності. Функції органів соціальної роботи вирізняються специфічним змістом, універсальністю, особливою просторово-часовою формою вираження. Вони виконують зустрічну, випереджальну роль у здійсненні захисту, підтримці, страхуванні й гарантуванні соціальної забезпеченості різних верств населення. Загалом через наведені функції реалізується система соціального піклування і зобов'язань, а для професійного працівника соціальної сфери це означає сукупність певних умінь, кваліфікації і компетенції. Спеціаліст із соціальної роботи повинен знати потреби багатодітних сімей, вміти скласти план дій, не випускаючи з поля зору жодної проблеми багатодітної сім'ї; залучати різні організації та служби, здатні допомогти багатодітній родині – соціальні, правоохоронні, юридичні, охорони здоров'я, освіти, а також місцеву адміністрацію та громадські об'єднання, асоціації. Жодне відомство, причетне до розв'язання соціальних проблем саме багатодітних сімей, не спроможне самотужки успішно вирішити багаторівневі завдання у сфері соціального обслуговування та соціально-педагогічної підтримки. Досягти цього можна завдяки науково обґрунтованому, високопрофесійному виконанню ними своїх повноважень і обов'язків, цілеспрямованій і системній координації їх роботи на місцевому, регіональному, загальнодержавному рівнях.

Висновки. Завдання держави з приводу вирішення демографічної кризи та підвищення народжуваності в Україні, на нашу думку, не повинно вирішуватися лише покращенням матеріального рівня життя населення. Заходи допомоги та підтримки повинні створювати всі умови для здорового та всебічного розвитку дітей, забезпечення їх повноцінного виховання та здобуття належного рівня освіти. Потрібно створити такі умови, за яких будь-який тип сім'ї мав би змогу розвиватися найкращим чином, виконуючи усі функції благополучної родини. Державна політика має відповідати потребам усіх форм сучасної родини, і багатодітної в тому числі. Тому саме соціальна взаємодія є одним із базових принципів функціонування сучасного демократичного суспільства, важливим інструментом реалізації соціальної політики держави щодо сім'ї, засобом попередження та вирішення соціальних проблем.

Література

1. Дворецька Г. В. Соціологія / Г. В. Дворецька. – К. : КНЕУ, 2001. – 244 с.
2. Демографічний стан в Україні в умовах глибокої трансформаційної економічної кризи // Соціологія. – 2015. – № 2 (118), лютий. – С. 89–92.
3. Демографічні виклики і загрози для України // Шлях перемоги. – 2006. 8 листопада.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
5. Мережа організацій, причетних до розв'язання соціальних проблем в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mydocx.ru/8-107820.html>. – Назва з екрана.
6. Представництво інтересів соціально-вразливих дітей та сімей : навч. посіб. / за ред. Т. В. Семигіної. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 216 с.

7. Робота з сім'ями, які потребують професійної соціально-педагогічної підтримки : тренінговий курс для спеціалістів соціальної сфери / авт.-упоряд.: В. Г. Головатий, А. В. Калініна ; за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – К. : Основа-Принт, 2007. – 128 с.
8. Система соціальних служб в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://valyakodola.com.ua/publ/mojim_uchnjam. – Назва з екрана.
9. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / за заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навч. літератури, 2004. – 233 с.
10. Соціальний звіт Міністерства соціальної політики [Електронний ресурс]. – 2012. – С. 22. – Режим доступу: <http://mlsp.kmu.gov.ua>. – Назва з екрана.
11. Соціологія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Горлача. – К. ; Харків, 2003. – 624 с.

УДК 373.3.011.3–051:005.336.2:316.61(045)

МОРФОЛОГІЧНА ТА ЕКОЛОГІЧНА ПОВЕРХНЯ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНА ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Варецька О. В.

У статті обґрунтовано актуальність розвитку соціальної компетентності, важливість обізнаності щодо детермінант, які впливають на цей процес. Викладено власний погляд на перелік таких соціокультурних детермінант, висвітлено одну з них як морфологічну та екологічну поверхню, яка зумовлює особливості розвитку соціальної компетентності. Запропоновано метод аналізу типу соціокультурної ситуації, який допоможе зробити продуктивними інноваційні педагогічні процеси за умови збереження національного духу, природного середовища.

Ключові слова: соціокультурна детермінанта, соціальна компетентність, особистість, вчитель початкової школи, післядипломна педагогічна освіта

В статье обоснована актуальность развития социальной компетентности, важность осведомленности о детерминантах, влияющих на этот процесс. Изложен собственный взгляд на перечень таких социокультурных детерминант, освещена одна из них как морфологическая и экологическая поверхность, которая предопределяет особенности развития социальной компетентности. Предложен метод анализа типа социокультурной ситуации, который поможет сделать продуктивными инновационные педагогические процессы при сохранении национального духа, природной среды.

Ключевые слова: социокультурная детерминанта, социальная компетентность, личность, учитель начальной школы, последипломное педагогическое образование.

Actuality of social competence development and awareness importance of the determinants that affect this process are determined. Own view on the list of social and cultural determinants is presented, one of them is highlighted as morphological and ecological surfaces, which cause the features of the social competence development. The analysis method of a socio-cultural situation is suggested that will make efficient innovative education while maintaining the national spirit of the environment.

Key words: sociocultural determinants, social competence, personality, primary school teachers, postgraduate teacher education.

Постановка проблеми. Просування України в європейський простір, зокрема й освітній, інтеграційні процеси зумовлюють, як зазначається у Законі України "Про вищу освіту", необхідність "підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях, самореалізації", розвитку компетентностей особистості [7]. До переліку таких компетентностей входить і соціальна. Зазначимо, що на розвиток соціальної компетентності особистості впливають різноманітні детермінанти, які слід враховувати у здійсненні освітнього процесу. Особливо це стосується початкової школи, у якій відбувається формування особистості учнів, їхньої гуманістичної стійкості, різноманітних компетентностей. Отже, вчитель початкових класів має бути соціально компетентним, усвідомлювати чинники впливу на її формування, володіти відповідними соціально-виховними технологіями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку соціальної компетентності (без вживання терміна) перебувала у колі уваги дослідників, починаючи з глибокої давнини, визнавалась актуальною, відображала існуючий соціальний устрій, пов'язувалася із серйозною професійною освітою впродовж життя. Змістові лінії такого розвитку від давніх часів до середини ХХ ст. подано у наших попередніх працях.

Зазначимо, що сучасні погляди на означену дефініцію висвітлено у працях західних (В. Ландшеєр, Дж. Равен, Лайл Спенсер (Lyle Spencer) і Сайн Спенсер (Signe Spencer) та ін.), українських і російських науковців (Н. Бібік, Е. Зеєр, В. Луговий, А. Маркова, О. Савченко, А. Хуторський та ін.). Досліджено процес формування соціальної компетентності дошкільників (Т. Антонова), школярів (В. Басова, Д. Єрмаков, Є. Заріпова, Н. Калініна, Л. Калініна, Ю. Коротіна, О. Крузе-Брукс, Г. Лежніна, І. Рябуха та ін.), підлітків (Д. Воронцов, М. Докторович, Т. Самсонова та ін.), осіб з особливими потребами (Ю. Мель, О. Позднякова та ін.), майбутніх фахівців різних професій, зокрема, перекладачів (І. Бахов), економістів (С. Бахтєєва, І. Зарубінська), спеціалістів із соціальної роботи (Є. Муниц), органів внутрішніх справ (В. Бочаров, О. Тогочинський), практичних психологів (Р. Скірко), управлінців (Б. Жиганов, М. Лукьянова), вчителів (П. Бойчук, Н. Борбич, Є. Борисенко, А. Демчик, С. Краснокутська, Н. Ляхова, Є. Муниц, Т. Пушкарьова та ін.), працюючих вчителів та педагогів (Н. Бабенко, О. Варецька, З. Количева та ін.).

Окремої уваги заслуговують праці, що стосуються прямо або опосередковано чинників, які впливають на вищезначений процес. Так, детермінанти міської культури Слобожанщини XVII–XVIII століття висвітлював – Л. Мачулін, соціально-економічної нерівності в сучасній Україні – О. Балакірева, В. Головенько, Д. Дмитрук та ін., соціокультурного середовища – В. Косовець, Ю. Окунєв, суб'єктні та середовищні детермінанти особистісно-професійного розвитку – Є. Дьякова, розвитку соціальної компетентності учнівської молоді (ліцеїстів) – Л. Калініна, І. Рябуха, соціокультурні детермінанти формування патріотизму – М. Узгорок, соціокультурні чинники розвитку особистості (В. Баранівський, Ж. Гурвич, С. Дорошенко, А. Цирульников та ін.), проблеми соціокультурної детермінації професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів – І. Червінська. Нами досліджено соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти, визначено їх перелік [17].

Мета статті полягає у висвітленні сутності та впливу такої соціокультурної детермінанти, як морфологічна та екологічна поверхня, на розвиток соціальної компетентності особистості вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходимо з того, що "детермінанта" (від лат. *determinans, determinantis* – той, що визначає, обмежує, в англійській, німецькій, грецькій – має однаковий зміст) тлумачиться як фактор, чинник (елемент), який зумовлює явище; причина, передуюча умова, детермінант, складова, компонент, визначник, причина у різних науках у сучасних реаліях має свої відтінки, зокрема у філософії, економіці, релігієзнавстві, а також у взаємодії, діяльності, сфері існування. Вона розглядається як "універсальний чинник, який стимулює інтегрування окремих реалій суспільної дійсності в соціальні мережі, середовище. Позиціонуючи зазначені реалії у визначеному місці соціального простору, детермінанта їх наповнює змістом, зумовленим функціональною спрямованістю зазначеного середовища" [16, с. 137, 138].

"Соціокультурне" є базовою категорією соціального світу (світу надорганіки), що нерозривно об'єднує особистість, її взаємодію з іншими, культуру (П. Сорокін), а поняття "соціокультурний" тлумачиться як зумовлений соціальними і культурними причинами (Дж. Рассел), як культура і суспільство, що перебуває у відносинах "безшовного з'єднання" (Ф. Тенбрук), у різних науках воно часто вживається у значенні взаємодії між індивідами, їх групами в усіх сферах їх життєдіяльності, яка передбачає сумірність, єдність певних культурних феноменів, норм і цінностей, які інтерналізовані цими індивідами, групами, і певних суспільних, соціальних конструктів (структур), в яких ці культурні феномени мають прояв. Отже, особистість пов'язана із суспільством, системою відносин і культурою як сукупністю цінностей, норм. Останні є площинами відтворювальної людської діяльності, між якими постійно виникають соціокультурні суперечності з огляду на їх підпорядкування різним закономірностям й існування внутрішніх суперечностей у самій відтворювальній діяльності, ефективність якої є наслідком змін соціальних відносин [3, с. 156, 157]. При цьому соціокультурність виступає детермінантою соціального розвитку тому, що всі чинники, які діють у суспільстві або впливають на нього, опосередковуються суспільною психологією як соціокультурним надбанням. Більшість же діючих випадкових чинників у соціумі є феноменами культури – позабіологічними, специфічними способами діяльності [9, с. 136].

Соціокультурні детермінанти будь-яких соціальних змін (переважаючи життєві цінності, установки, звички, культурні традиції тощо, зумовлені соціумом, впливають на діяльність та її результати) перебувають у самих соціокультурних явищах і тих соціокультурних умовах, в яких вони відбуваються й функціонують; дають змогу аналізувати соціальні явища в полікаузальному вимірі, існуючи, змінюючи свій вплив на організаційну досконалість соціальних конструкцій одночасно. Тому соціокультурні детермінанти суспільного розвитку й розвитку соціальної компетентності особистості на різних рівнях потребують поєднання культури, історії, соціальної практики.

Отже, поняття "детермінанта" використовуємо в значенні умови, чинника, який визначає сутність процесу, рухає і впливає на нього, сфери існування безпосередньо (природні процеси, негаразди, катастрофи детермінують умови проживання), опосередковано (зокрема, історико-географічні особливості існування рас і народностей), віддалено (у просторі, часі) [8], що сприяє (стримує) розвитку соціальної компетентності особистості. Зважуємо й на такі характерні ознаки соціуму третього тисячоліття, як рекордна кількість населення планети, наявність розвинутої техносфери, наростання нестабільності розвитку процесів світової економіки; розвиток ЗМІ та інформаційних технологій [8; 3, с. 160].

Зазначимо, що "образ соціального Я майбутнього" закладається від "образу соціального Я минулого" через "образ соціального Я у теперішньому часі" й містить історичний, соціальний досвід особистості. "Образ соціального Я вчителя" як неповторної особистості є результатом виокремлення людиною себе з навколишнього середовища як "потенційного регулятора" психічної діяльності особистості, як певного "морально-світоглядного стрижня особи". Спільний погляд знаходимо в І. Беха.

З огляду на вищеозначене та на висновки за А. Мудриком, Н. Жигайло, Ж. Гурвичем, С. Дорошенко, Л. Калініною, І. Рябухою, соціокультурними детермінантами розвитку соціальної компетентності особистості вчителя початкової школи вважаємо [3, с. 163]: 1) морфологічну та екологічну поверхню; 2) колективні ментальності – станів, думок, колективних почуттів; 3) апарат організованих об'єднань; 4) символи, ідеї, колективні цінності, твори цивілізації; 5) приклади для наслідування, правила, знаки, ознаки і способи дії, що з певною регулярністю виявляються у соціумі; 6) соціальні ролі і колективні дії; 7) соціально-демографічні ознаки як вік, освіта, стать, сімейний статус, етнічні ознаки; 8) психофізичні ознаки (здоров'я, зовнішність, ментальність), соціокультурні ознаки (система цінностей, мораль, релігія, освіта), політично-правову, економічну систему, громадянську активність, соціальні мережі й мас-медіа, соціальний час (*Longue Durée* за Броделем, 1958). У цій статті зупинимось більш детально на викладі розуміння такої соціокультурної детермінанти, як *детермінанта морфологічної* (сукупність форм рельєфу земної поверхні) *та екологічної поверхонь*.

Україна розташована в південно-східній частині Європи, омивається Чорним та Азовським морями. Згідно з однією із методик вимірювання (1887 рік, дані військового відомства Австро-Угорської імперії), географічний центр Європи розташований неподалік від міста Рахова Закарпатської області. У рельєфі переважають рівнини (95 % від усієї площі). Гірські масиви представлені Українськими Карпатами та Кримськими горами. Загальна площа України складає 5,7 % території Європи та 0,44 % – світу. Україна, яка займає всього 0,4 % земної суші і де проживає 0,8 % населення планети, знаходиться у помірно континентальній області помірного кліматичного поясу із зростанням континентальності з північного заходу на південний схід. Південний берег Криму (тимчасово окупований) виділяється в окремий регіон субтропічного клімату. В Українських Карпатах і Кримських горах висота місцевості та експозиція схилів зумовлюють вертикальну зональність клімату. На території України протікає 63 119 річок і струмків загальною довжиною понад 206 тис. км; налічується близько 20 тис. озер, споруджено 1157 водосховищ і 28,8 тис. ставків [13]. За спільністю морфоструктурних рис в Україні рівнинний (понад 93 % території) і гірський класи ландшафтних комплексів, які розташовуються переважно в помірному поясі за винятком субтропічних ландшафтів середземноморського типу (Південне узбережжя Криму). У гірських ландшафтах домінують лісово-лучні з полонинами в Українських Карпатах і лісово-лучні з яйлами в Кримських горах. Рівнинні ландшафти представлені чотирма природними зонами [11; 13]: зона мішаних хвойно-широколистяних лісів, широколистяних лісів, лісостепова та степова зони [11; 13]. Звісно, кожна

з них має свої кліматичні особливості, різноманіття ґрунтів, підґрунтів, мікрокліматів, адже навіть у горах спостерігається розмаїття ландшафтів. Відповідно й помічається надзвичайна строкатість українських краєвидів, різні способи господарського життя, облаштування міст та сіл. У свою чергу географія місця народження й життя людини зумовлює їх "індивідуальність", що доповнює показники природного середовища з його виразними "мікрокліматичними" ознаками у будь-якій місцевості.

Це, як зазначає В. Барнівський, соціальні й природні чинники, такі як: наявність певної інфраструктури виробництва, стан культури, освіти, демократизм відносин; існування та стан природних ресурсів, клімат, землетрус, посуха тощо, зокрема, голод – голодомор в Україні може стати соціально активним чинником, що діє на свідомість особистості, її духовний стан, поведінку [1, с. 37], а географія місця народження й життя людини зумовлює її "індивідуальність".

Звідси своєрідні, оригінальні, виняткові характеристики українського етносу (від грецьк. *ethnos* – народ) – "особливого виду спільність людей, яка утворилася об'єктивним історичним шляхом, не залежить від волі окремих людей, які до неї входять, є особливою формою їхнього колективного існування і здатна до стійкого багатовікового існування за рахунок самовідтворення" [6, с. 127]. Ці етнічні виняткові характеристики склалися в свідомості його представників передусім під впливом географічного середовища (при цьому варто пам'ятати й про переселення етносів у певні періоди історії) й, відповідно, економічної та іншої діяльності. З огляду на систему національно-психологічних особливостей індивіда (за Л. Орбан-Лембрик), до якої входять мотиваційна, інтелектуально-пізнавальна, емоційно-вольова, комунікативно-поведінкова [14, с. 3–4], у психологічній структурі української нації домінує чуттєво-емоційний елемент. Зокрема, емоційність українців (за О. Вишневським) характеризується певними специфічними рисами, серед яких глибока релігійність (варіює від заходу до сходу – прим. наша), естетизм, сентименталізм та ліризм, перебільшена увага до внутрішнього життя, запальність і швидке заспокоєння, дратівливість через дрібниці, схильність до гніву та образ, готовність піддаватись впливу інших, своєрідність гумору, артистизм і нахил до патетики, добродушність та ін. [4, с. 59]. Висока чуттєвість українців дуже часто перемагає волю, що аж ніяк, на думку науковця, не сприяє господарській діяльності, адже робить характер "непродуктивним". Схильність до стабільного, "спокійного" життя, недооцінка інтелекту та власних можливостей, неприйняття "сухої" ділової обстановки, відсутність інтересу до технічної діяльності одночасно з превалюванням духовності, яку вважають передумовою матеріального добробуту (на нашу думку, небезпідставно; підтвердження знаходимо, зокрема, в К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін.), оскільки духовний занепад призводить до падіння економічного [4, с. 59]. То й жвавість, емоційна вдача можуть забезпечити повноцінне життя, добробут та економічний прогрес у відповідній діяльності. Аргументи щодо власних думок також знаходимо в О. Будник [2]. Таким чином, В. Кремень небезпідставно зазначав, що освіта України поступово переходить від "безнаціональної" унітарної підготовки до етнічно диференційованої [10].

Зазначимо, що "етнічність" (від грец. *ethnos* – народ, плем'я) – термін, який відтворює якісні характеристики людини, групи людей, пов'язані з їх етнічним походженням. Вони виявляються в побуті, культурі, поведінці й загалом у ментальності, підтверджуючи це походження та вирізняючи їх з-поміж інших. Також термін вживається для означення етнічної спільноти, мовної й культурної самобутності групи людей [6, с. 3]. Звідси випливає, що етнічність також діє й на розвиток соціальної компетентності особистості.

Зрозумілою у цьому контексті є позиція О. Будник щодо вивчення особистості та визначення її компетентності в етнографічному аспекті. Зокрема, науковець визначає етновалеологічну (оволодіння етичним досвідом збереження та зміцнення свого фізичного, духовного, психологічного, соматичного здоров'я народнопедагогічними засобами оздоровлення), етностетичну (характеризує естетичне світобачення особистості, вміння сприймати відображення реальності в народному мистецтві, готовність до самовдосконалення відповідно до рис національного характеру, опанування народних традицій художньо-естетичної культури); етноекологічну (ґрунтується на досвіді екологічного вивчення етносу, народного календаря, традиціях шанобливого ставлення до флори й фауни, посиленій діяльності природоохоронного змісту); громадянську (детермінанти: рівень національної гордості та самосвідомості людини,

її патріотизм, повага до народних символів, любов до рідної землі, пам'ять про національних героїв, героїчні та трагічні сторінки історії та ін.), етнокомунікативну (спілкування рідною та іноземними мовами та ін.), етноекономічну (система знань про народний досвід господарювання та вміння використовувати цінні ідеї в практичній діяльності, здатність до економічного мислення, підприємництва на засадах дбайливого ставлення до народних трудових звичаїв й обрядів, поваги й шани до людини як творця матеріальних і духовних цінностей); етнопедагогічну (етнічний досвід навчання і виховання молодого людини, культивування народно-педагогічних форм, методів, засобів, прийомів тощо) та етносоціальну (знання про народні традиції міжособистісних взаємин, етнічні уявлення про ідеальну модель особистості, якій притаманні такі моральні чесноти, як толерантність, гуманність, відповідальність, принциповість та ін., вміння безконфліктно виходити з життєвих ситуацій, швидко адаптуватись у соціумі інших етнічних груп та ін.) [2, с. 12–13]. Тісний зв'язок етнічної свідомості з ментальністю дуже точно охарактеризовано С. Грабовським [5].

З огляду на це у післядипломній підготовці для розвитку соціальної компетентності важливим є налагодження взаємодії педагога з мінливим середовищем, адже залежність навчального закладу від його соціального середовища в умовах децентралізації значно зростає. Школі, яка ще у такому недалекому минулому отримувала сталу допомогу від сільськогосподарських підприємств, а її керівництву, вчителям потрібно було лише підтримувати налагоджені зв'язки, сьогодні, за відсутності такої "сталості", поширення кола потенційних партнерів, появи нових суб'єктів господарювання (сільські підприємці, фермери, володарі приватних господарств) та соціально-культурної діяльності (релігійні об'єднання, нові громадські організації тощо) треба навчитися відшукувати потенційні можливості (партнерів) використання зовнішніх ресурсів для підвищення якості освітнього процесу. Передусім, це стосується сільської (сільської гірської) школи, адже кожній такій окремій школі не вистачить тільки власних ресурсів для забезпечення освітніх потреб соціуму. За таких умов для грамотного управління взаємодією школи із соціальними партнерами на рівні одного освітнього округу чи округів керівникам, вчителям потрібна певна теоретична база, їм варто розвивати соціальний інтелект, вчитися гнучко реагувати, адаптуватися до змін соціуму і відповідно діяти. Переконані, що вказана проблема не оминає й міські школи. Таким чином, актуалізується оволодіння управлінцями, вчителями, середовищним підходом [3, с. 296; 15], який допоможе зробити продуктивними інноваційні педагогічні процеси за умови збереження національного духу, природного середовища, адже доки школа працює – село живе, а вчитель має роботу. Зокрема, слухачам курсів, учасникам творчих груп, семінарів, тренінгів (майже половина їх – зі шкіл сільської місцевості) на заняттях ставимо проблемне завдання: визначити, в якій соціокультурній ситуації перебуває школа, у котрій вони працюють, за допомогою методу аналізу соціокультурної ситуації (за А. Цирульніковим) [15]. Відповідно до цього методу аналізу тип соціокультурної ситуації визначається як комбінація двох основних параметрів: локальної культурно-історичної традиції (КІТ) та рівня розвитку сучасного соціокультурного фону (СКФ).

Отже, відповідно до чотирьох основних типів соціокультурної ситуації залежно від розвиненості (+) або відсутності (-) цих основних параметрів (КІТ, СКФ), стратегія та функції можуть бути такими.

1. У ситуації "школа в культурному центрі" основні соціокультурні функції виконує середовище, культурно-історичні традиції (КІТ(+)) та сучасний соціокультурний фон (СКФ(+)) розвинені, тому обирають управлінську стратегію поглиблення якості освітніх послуг за рахунок залучення ресурсів громади, що забезпечує узгодження освітньої системи з оточенням. Освітній заклад може виконувати адаптивні та обслуговувальні функції, школа спирається в освітніх програмах на середовище, а також обслуговує систему вищого порядку – районну освітню систему.

2. Ситуація "вогнище культури в минулому (КІТ(+), СКФ(-))" характерна для сільських поселень, які були великими в минулому й зберігають культурно-історичні традиції, але сучасний соціокультурний фон є зубожілим, середовище освітнього закладу деконструктивне. У такій ситуації можливі дві управлінські стратегії: спрямованість на збереження культурно-історичної традиції або зміна соціокультурного фону на основі територіальних програм та використання мережних форм взаємодії суб'єктів соціокультурного простору. Освітній заклад може виконувати адаптивні

функції, але при цьому вирішення проблем деструктуризації оточення не відбувається, спостерігається тільки деяке уповільнення культурної та духовної деградації. Змінити соціокультурний фон можна, якщо школа разом із соціальними структурами виконує функції не тільки підтримки, а й перетворення існуючого оточення.

3. У ситуації "потенційне вогнище культури" (КІТ(-), СКФ(+)) традиції практично відсутні, але сучасний соціокультурний фон є високим, що притаманно поселенням нового типу, селам, які відроджуються. За таких умов управління забезпечує здійснення освітнім закладом функцій зміцнення громади, а школа, завдяки відкритості інноваційним впливам оточення, здійснює перетворювальні інноваційні функції.

4. Для ситуації "культурна пустеля" (КІТ(-), СКФ(-)) характерна відсутність як соціальної традиції, так і сучасного соціокультурного фону, що закладає можливість також двох варіантів стратегії управлінської діяльності: а) створення освітньо-виховних комплексів, які перебирають соціокультурні функції, котрі відсутні в зовнішньому середовищі; б) управління спрямоване на створення культурно-освітньої спільноти та перетворення соціокультурної ситуації [15]. Навчальні заклади можуть здійснювати "поглинання" елементів довкілля, включаючи, наприклад, до структури школи дитячі заклади освіти або малокомплектні початкові школи, але при цьому тип соціокультурної ситуації не змінюється. Більш результативними будуть дії освітнього закладу, спрямовані на перетворення соціокультурної ситуації через створення культурно-освітньої спільноти [3, с. 296–298].

Висновки. Отже, *детермінанта морфологічної та екологічної поверхні* зумовлює особливості розвитку соціальної компетентності й знаходить своє логічне продовження та поєднання з *детермінантою колективних ментальностей – станів, думок, колективних переживань* як сукупності "уявлень людей конкретного історичного часу, географічної території, соціального середовища, особливого психологічного типу конкретної суспільної формації, що впливає на історичні та соціальні процеси" [12, с. 49]. Її висвітленню буде приділено увагу в наступній статті.

Література

1. Баранівський В. Ф. Філософія. Політологія. Освіта і культура. Військова справа : зб. наук. праць / В. Ф. Баранівський ; передм. В. С. Муляви ; упоряд., пер. на англ. Л. І. Баранівської. – К. : НАОУ : НДЦ ГП ЗСУ : Міленіум, 2005. – 469 с.
2. Будник О. Б. Етноекномічна компетенція школяра : монографія / О. Б. Будник. – К. ; Івано-Франківськ : Вид-во "Глай" ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – 200 с.
3. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Варецька Олена Володимирівна. – К., 2015. – 630 с.
4. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів : Львів. обл. наук.-метод. ін-т освіти ; Львів. обл. пед. т-во ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.
5. Грабовський С. Поняття ментальності в суспільних науках / С. Грабовський // Генеза. – 1995. – № 1 (3). – С. 8.
6. Євтух В. Б. Етнічність : енциклопедичний довідник / В. Б. Євтух ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. – К. : Фенікс, 2012. – 396 с.
7. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрана.
8. Калініна Л. М. Фактори та умови розвитку соціальної компетентності учнівської молоді / Л. М. Калініна, І. М. Рябуха // Теорія та методика управління освітою. – 2013. – № 10.
9. Крапивенский С. Э. Социокультурная детерминанта исторического процесса [Електронний ресурс] / С. Э. Крапивенский // Общественные науки и современность. – 1997. – № 4. – С. 134–142. – Режим доступу: <http://ecsocman.hse.ru/data/013/073/1218/014Krapivenskij.pdf>. – Назва з екрана.
10. Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В. Г. Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Харків : ОВС, 2002. Ч. I. – 2002.
11. Маринич О. М. Фізична географія України : підручник / О. М. Маринич, П. Г. Шищенко. – К. : Знання, 2005. – 511 с.

12. Ментальність як об'єкт соціально-політологічного аналізу / С. Качанова, В. Криж, П. Сокол та ін. // Людина в сфері гуманітарного пізнання. – К. : Український Центр духовної культури, 1998. – 408 с.
13. Національний атлас України. Ландшафти та фізико-географічне районування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wdc.org.ua/atlas/4130100.html>. – Назва з екрана.
14. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціокультурні та етнопсихологічні особливості спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – Вип. 8. – Ч. I. – С. 3–19.
15. Цирульников А. М. Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации [Електронний ресурс] / А. М. Цирульников // Теоретические и прикладные исследования. – 2009. – С. 40–65. – Режим доступу: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268034539/5.pdf>. – Назва з екрана.
16. Gurvitch G. Déterminismes sociaux et liberté humaine. Vers l'étude sociologique des cheminements de la liberté / G. Gurvitch. – 2-e éd. – Paris : PUF, 1963. – 327 p.
17. Varetska O. V. Sociocultural Determinants in Primary School Teacher's Social Competence / O. V. Varetska // MODERN TENDENCIES IN THE PEDAGOGICAL SCIENCE OF UKREINE AND ISRAEL: THE WAY TO INTEGRATION: This international yearbook, as a periodical, uncludes the scientific papers of Israel and Ukrainian scholars, on the problems of contemporary psychological and pedagogical sciences. – 2014. – Ariel. – Issue № 5. – P. 441–452.

УДК 378.147

ДІАГНОСТИКА ДІЯЛЬНІСНО-ОПЕРАТИВНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Гвоздїй С. П.

У статті розглядаються показники діяльнісно-оперативного компонента культури безпечної життєдіяльності студентів класичного університету та способи їх діагностики. Сформульовано основні вміння та навички, на які слід звернути увагу при формуванні показників означеного компонента. Наведено критерії оцінки умінь та навичок щодо безпечної життєдіяльності. Запропонований комплекс методик та критеріїв діагностики дозволить визначити рівень означеного компонента та вплинути на загальний рівень сформованості культури безпечної життєдіяльності студента класичного університету. Стандартизація обов'язкових умінь та навичок діяльнісно-оперативного компонента, багатопланова складова його показників сприяє цілісному формуванню культури безпечної життєдіяльності й стає превентивним заходом щодо запобігання небезпек та забезпечення адекватних дій у надзвичайних ситуаціях різного характеру.

Ключові слова: культура безпечної життєдіяльності, діяльнісно-оперативний компонент, діагностика, алгоритм дій.

В статье рассматриваются показатели деятельно-оперативного компонента культуры безопасной жизнедеятельности студентов классического университета и способы их диагностики. Сформулированы основные умения и навыки, на которые необходимо обратить внимание при формировании показателей указанного компонента. Приведены критерии оценки умений и навыков безопасной жизнедеятельности. Предложенный комплекс методик и критериев диагностики позволит определить уровень указанного компонента и повлиять на общий уровень сформированности культуры безопасной жизнедеятельности студента классического университета. Стандартизация обязательных умений и навыков деятельно-оперативного компонента, многоплановая составляющая его показателей способствует целостному формированию культуры безопасной жизнедеятельности и становится превентивной мерой по предотвращению опасностей и обеспечения адекватных действий в чрезвычайных ситуациях различного характера.

Ключевые слова: культура безопасной жизнедеятельности, деятельно-оперативный компонент, диагностика, алгоритм действий.

The article deals with the ability to protect yourself, your environment during emergencies of various kinds, natural disasters, and hazards at home and at work are directly related to the presence in human safe life and activity culture. Formation of students' safe life and activity culture at classical universities, component and methods of diagnosis are not covered in the work of scientists.

The article deals with indicators of activity and operative component of safe life culture among classical university students and the ways of their diagnosis. The basic skills and abilities are indicated; they are necessary for the formation of the component indicators. The evaluation criteria of skills and habits of safe life are introduced. The suggested complex of techniques and criteria for the diagnosis will determine the level of the component and influence the general level of safe life culture among students of classical universities. Standardization of required skills and abilities of the activity and operative component, diversified component of its index contributes to the development of safe life culture and becomes a preventive measure to prevent hazards and to ensure appropriate action in emergency situations of different nature. The author gives examples of situational tasks for first aid in emergencies; settlement risk tasks, chemical pollution; algorithms of behavior in fires, various emergency situations during the rescue on the water.

Key words: culture of safe life, action and operative component, diagnosis, algorithm of actions.

Безпека особистості сьогодні залежить від численних факторів: власні психологічний та фізіологічний стани, соціум, довкілля, екологічна обстановка, ситуація у державі та світі у цілому. Кількість надзвичайних ситуацій різного характеру, природні стихійні лиха, небезпеки у побуті та під час трудової діяльності підтверджують той факт, що спроможність захистити себе, своє оточення напряму пов'язується із сформованістю в особистості культури безпечної життєдіяльності.

Сучасні середні загальноосвітні навчальні заклади ведуть складну роботу щодо підготовки учнів до багатовекторного та всеосяжного спектра знань та вмінь, проте питанням безпечної життєдіяльності приділяється недостатня увага. Лише у вищих навчальних закладах звертається увага на питання "безпеки" у широкому розумінні означеного поняття через дисципліни "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці". Для студентів кваліфікаційного рівня "бакалавр" виникає можливість та необхідність у формуванні культури безпечної життєдіяльності як цілісного феномена, враховуючи сучасний стан небезпек різного рівня та актуальність питань безпеки.

Культуру безпечної життєдіяльності (КБЖД) науковці розглядають у різних проявах. Фахівці з педагогічних наук досліджують формування культури безпечної життєдіяльності у різних вікових категоріях учнів та при навчанні різних спеціальностей у вищих навчальних закладах (Р. Васильєва, Л. Моїсєєва, М. Погодаєва, Л. Таутієва та ін.). Філософами КБЖД розглядається у контексті осмислення сутності та становлення цього феномену (О. Грохольська, С. Дашкова, О. Писарь тощо). Фахівці технічних спеціальностей доводять необхідність культури безпечної життєдіяльності у робітників потенційно небезпечних об'єктів (О. Запорожець, Т. Марченко, В. Михайлюк, В. Рибніков та ін.) тощо. Отже, формування культури безпечної життєдіяльності у студентів класичних університетів, компонентна складова та способи їх діагностики не висвітлені у працях учених.

Під культурою безпечної життєдіяльності ми розуміємо складний, багаторівневий, динамічний феномен, який включає в себе високий рівень знань щодо безпечної життєдіяльності (стандарти, норми, правила, закони, системи цінностей тощо); сформовані уміння та навички (неухильне виконання правил безпеки, намагання мінімізації ризиків та ін.), здатність адекватно та швидко реагувати на небезпеки, які оточують особистість протягом її життєдіяльності; забезпечується власною мотивацією і прагненням до безпеки. До компонентів безпечної життєдіяльності особистості слід відносити не тільки знання, уміння та навички щодо безпеки, але й набуття практичного досвіду існування у побутовому, виробничому, природному, соціальному середовищі та мотивація до безпечної життєдіяльності тощо. Тому, враховуючи всю складність та багатовекторність у розумінні феномена КБЖД, ми виокремили такі її структурні компоненти: соціально-імперативний, діяльнісно-оперативний, особистісно-ціннісний.

Культура безпечної життєдіяльності забезпечується функціями, які розкривають сутність та її соціальну необхідність. Так, гуманістична, як головна функція культури, в нашому розумінні відображає ставлення до людини, проймає турботою про її благо, повагою до її гідності; людяність. Гносеологічна (пізнавальна) функція КБЖД полягає у тому, що особистість здатна накопичувати різноманітні знання, відомості та інформацію про безпечну життєдіяльність, використовувати у власному житті і передавати їх від одних нащадків іншим. За допомогою нормативної функції КБЖД встановлюються, організуються та регулюються відносини між людьми, стандартизуються й уніфікуються трудові та буденні відносини тощо. Аксиологічна функція КБЖД сприяє формуванню у людини ціннісних орієнтацій та потреб, що дозволяє відрізнити добро і зло, гарне від поганого, безпечне від небезпечного, корисне від шкідливого тощо. Захисна функція КБЖД як соціальне явище протистоїть зовнішній по відношенню до людини природі, обставинам та оточенню, виникла саме через необхідність виживання особистості. Вона характеризується діяльнісно-оперативним компонентом.

Метою статті є детальний розгляд показників діяльнісно-оперативного компонента, способи діагностики їх сформованості.

Якщо відрізнити різні сфери діяльності людини, вплив довкілля та оточення, то загальну схему джерел небезпек, які можуть вплинути на людину та його життєдіяльність, ми відображаємо таким чином (рис. 1):



Рис. 1. Джерела небезпек у системі "людина – життєве середовище"

Звідси випливає, що культура безпечної життєдіяльності через діяльнісно-оперативний компонент має містити вміння та навички, які допоможуть особистості студента адекватно діяти на випадок небезпек у різних ситуаціях. Враховуючи вимоги типових програм з дисциплін "Безпека життєдіяльності" та "Основи охорони праці" [3, 4], власні розробки та досвід проведення заходів щодо формування культури безпечної життєдіяльності (аудиторні заняття, позааудиторні семінари, багаторівневі тренінги, місячники цивільного захисту тощо), нами сформульовані основні вміння та навички, на які слід звернути увагу при формуванні показників діяльнісно-оперативного компонента культури безпечної життєдіяльності, особливо в її захисній функції. Так, до основних умінь та навичок відносяться:

- оцінювати середовище перебування стосовно особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства, проводити моніторинг небезпечних ситуацій, обґрунтовувати головні підходи, способи та засоби збереження життя, здоров'я і захисту свого близького оточення та працівників в умовах загрози і виникнення небезпечних та надзвичайних ситуацій (НС);
- ідентифікувати небезпеку та оцінювати її рівень, визначати причини, можливі наслідки небезпек у повсякденні, шкідливі і небезпечні виробничі фактори на робочому місці;
- здатність аналізувати механізми впливу небезпек на людину, визначати характер взаємодії організму людини з небезпеками середовища існування з урахуванням специфіки механізму токсичної дії небезпечних речовин, енергетичного впливу та комбінованої дії вражаючих факторів;
- визначати психофізіологічні особливості людини та їх роль у забезпеченні особистої безпеки;
- надавати першу долікарську допомогу в екстремальних ситуаціях собі та іншим потерпілим;
- володіти основними методами збереження здоров'я та працездатності виробничого персоналу, проводити заходи щодо усунення причин нещасних випадків і професійних захворювань на виробництві;
- адекватно реагувати та складати алгоритм дій у разі небезпек різного походження;
- швидко приймати рішення та брати відповідальність на себе за точність і правильність своїх дій у небезпечних ситуаціях;

– надавати допомогу та консультації своєму оточенню, працівникам і населенню з практичних питань безпеки життєдіяльності та захисту у надзвичайних ситуаціях;

– ефективно використовувати вимоги законодавчих актів у межах особистої і колективної відповідальності та положення нормативно-правових документів у своїй діяльності.

Таким чином, загальні показники діяльнісно-оперативного компонента можна розподілити у такий спосіб (рис. 2).

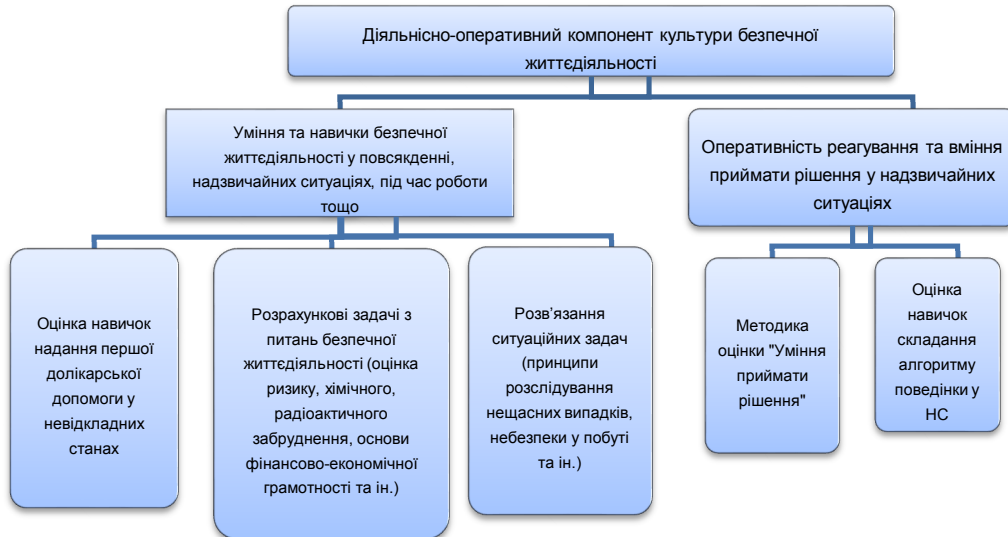


Рис. 2. Показники діяльнісно-оперативного компонента культури безпечної життєдіяльності

Розглянемо більш детально приклади та стандартизовані нами критерії оцінювання конкретних умінь і навичок діяльнісно-оперативного компонента КБЖД. Оцінка навичок надання першої долікарської допомоги у невідкладних станах здійснювалась під час практичних та позааудиторних тренінгових занять з безпеки життєдіяльності. Під час оцінки умінь і навичок увага зверталась на: забезпечення студентами особистої безпеки, повноту проведених маніпуляцій, оперативність, адекватність, першочерговість, варіативність та завершеність дій.

Студентам запропонували різноманітні змодельовані невідкладні стани. Наприклад: "Під час землетрусу з-під завалів звільнено багато постраждалих з переломами кінцівок та кровотечею. Надайте першу долікарську допомогу постраждалому при відкритому переломі передпліччя, який супроводжується артеріальною кровотечею, та транспортуйте його до медичного пункту".

Запропоноване студентам завдання містить складну, багатокomпонентну ситуацію, яка потребує не тільки розуміння безпосередньо основ долікарської допомоги, а й першочерговості означених дій. Ми оцінювали черговість надання допомоги, яка передбачає такий алгоритм: спочатку зупинка артеріальної кровотечі, обробка поверхні рани та накладання пов'язки; надалі – іммобілізація кінцівки та подальше транспортування постраждалого. Основними помилками, які зменшували загальний бал студента при зупинці кровотечі, ми визначали наступне: не одягнуті гумові рукавички (порушення правил особистої безпеки); не здійснено пальцеве притискання артерії; джгут накладено без опорного предмета; не вказано час накладання джгута. Слід підкреслити, що викладач обов'язково оцінює оперативність дій того, хто надає допомогу ймовірному постраждалому. До зниження загальної оцінки призводили такі помилки, як: кровотеча не зупинена протягом 5 хвилин; не накладена пов'язка на рану; джгут накладений на передпліччя; студент не перелічив ознаки правильного накладання джгута (припинення крововиливу; нижче місця накладання джгута відсутній пульс, бліда шкіра кінцівки, похолодіння кінцівки тощо); перевищення дозволеного терміну накладеного джгута та необхідність перенакладання у разі посиніння кінцівки. Підвищенню оцінки сприяло застосування студентами як

джгута різноманітних підручних засобів (ремінь, тканина для закрутки, максимальне згинання кінцівки тощо).

Критерієм помилок при іммобілізації кінцівки були: шина накладена безпосередньо на шкіру; не зафіксовані два суглоби; неправильно обрані підручні засоби для фіксації; не підвішена кінцівка на косинку; неправильно зафіксована косинка; шина накладена раніше від зупинки кровотечі; пов'язкою закритий для огляду джгут; не використано знеболювальний засіб. Помилки, які знижували загальну оцінку за транспортування, такі: падіння постраждалого при транспортуванні; торкання постражданим поверхні землі під час транспортування. Оцінка підвищувалася у разі варіативності рішень транспортування постраждалих: на руках; на спині; на лямках; на саморобних ношах; на замку з рук та ін.

Ще одним невідкладним станом, який потребує негайного втручання та допомоги, – це опіки різного ступеня. Наприклад, надати допомогу потерпілому при опіку III ступеня правого променезап'ясткового суглоба та II ступеня правого колінного суглоба. Під час надання першої долікарської допомоги при опіках знижували оцінку такі помилки: не промитий водою опік II ступеня; промитий водою опік III ступеня; застосована олія для допомоги при опіках; не прикладений холод; не накладена асептична пов'язка; не надано знеболювальний засіб; не використаний пантенол; пов'язка не тримається на суглобі тощо.

Вкрай важливими навичками першої долікарської допомоги є здійснення штучного дихання та непрямого масажу серця у найшвидший час. Ми об'єднали навички проведення серцево-легеневої реанімації з умінням рятувати на воді.

Студенти отримують таке завдання: на відстані 15 м від берега Ви бачите людину, яка тоне. Застосуйте для її рятування рятувальні засоби (кінець Александра, рятувальне коло), транспортуйте потопаючого з води. Проведіть реанімаційні заходи (при утопленні). Володіння рятувальними засобами імітувалося на пляжі чи стадіонному ую газоні, а навички серцево-легеневої реанімації здійснювалася на симулятивному тренажері для серцево-легеневої реанімації.

Використання рятувальних засобів оцінюється правильністю постановки "рятувальника" на "березі", дистанційне потрапляння рятувальних засобів у "квадрат" постраждалого. Під час транспортування потопаючого з води оцінку знижували за такі помилки: наближення до постраждалого спереду, а не ззаду (порушення правил особистої безпеки під час виконання завдання); неправильні дії під час транспортування потерпілого; не використана можливість рятування за допомогою рятувальних засобів та ін.

Під час серцево-легеневої реанімації при утопленні оцінка знижувалася за такі помилки: не визначена наявність дихання та пульсу; не перевернутий постражданий на живіт; не очищена ротова порожнина; не підкладено під голову предмет, що забезпечує закидання голови постраждалого; не дотримуються вимоги виконання непрямого масажу серця щодо положення рук; під час вдиху не затиснутий ніс (рот); не дотримується встановлена періодичність виконання штучного дихання та непрямого масажу серця; не дотримуються вимоги виконання щодо темпу непрямого масажу серця.

Один із способів визначення умінь та навичок студентів, що характеризує діяльнісно-оперативний компонент КБЖД, є розрахункові та ситуаційні задачі.

Розрахункові задачі з питань безпечної життєдіяльності (оцінка ризику, хімічного, радіоактивного забруднення, основи фінансово-економічної грамотності та ін.) дають можливість студентам відобразити свої уміння щодо квантифікації небезпек.

Наведемо декілька розрахункових задач із вихідними даними.

Задача 1. Визначити термін перебування працівників на радіоактивно забрудненій території, якщо люди працюватимуть у кам'яному двоповерховому будинку. Приміщення знаходиться в середині зони Б. Час від вибуху до початку опромінення людей 4 години. Розрахункова доза опромінення людей складає 20 Р.

Задача 2. Обчисліть ризик травмування під час риболовлі (у розрахунку за рік) та порівняйте із світовим прийнятим, якщо в середньому в регіоні нараховується 2500 рибалок, а за останні 15 років травми одержали 4 особи.

Задача 3. Визначити, чи можна безпечно перебувати в приміщенні, якщо у повітрі є хімічні речовини А, Б, В, Г у таких концентраціях:

Речовина	Фактична концентрація, мг/м ³	ГДК, мг/м ³	Фізіологічна дія на організм людини
А	0,5	1,0	Загальнотоксична, мутагенна
Б	0,2	0,8	Подразнювальна, загальнотоксична
В	0,3	0,7	Канцерогенна
Г	0,5	0,9	Мутагенна, канцерогенна

Відповіді:

1. Безпечно.
2. Небезпечно за сумарною дією речовин А і Б.
3. Небезпечно за сумарною дією речовин А і Г.
4. Небезпечно за сумарною дією речовин В і Г.
5. Небезпечно за дією навіть однієї з речовин [2].

Задача 4. Розрахуйте заробітну платню, яку отримає робітник з урахуванням усіх податків та відрахувань з робітників бюджетної сфери, якщо відомо: 15 тарифний розряд (2872 грн – розмір посадового окладу), стаж роботи 15 років, надбавки: 20 % за складність та напруженість праці, 25 % за вчене звання доцента, 15 % за науковий ступінь, 10 % за додаткові роботи.

Розв'язання ситуаційних задач дозволяє оцінити уміння студента визначити причини травматизму; алгоритм дій; навички розслідування нещасних випадків, пов'язаних та непов'язаних із виробництвом; запропонувати шляхи щодо мінімізації ризиків травмування та можливості запобігання таким випадкам у подальшому.

Для оцінки небезпек у побуті студенти розв'язували завдання щодо рятування та евакуації при пожежі в житлових будинках. Наприклад: у коридорі гуртожитку на другому поверсі виникла пожежа, задимлення в кімнатах. *Всіма* можливими шляхами і способами *проведіть евакуацію* всіх членів сім'ї. Під час евакуації різними шляхами студентам знижували оцінку за такі помилки: не перевірений стан вихідних дверей; не подоланий задимлений простір поповзом; не викинуті матраци та подушки з вікна перед спуском; не завис на руках перед стрибком; не використані для спуску простирадла; не використані пожежні сходи; не застосована ковдра, змочена водою, для проходження по коридору; органи дихання не прикриті зволоженою тканиною тощо. При гасінні пожеж первинними засобами оцінка знижувалась за такі основні помилки: не видалена чека у вогнегасника; розтруб спрямовано не на осередок горіння; не натиснута рукоятка пуску вогнегасника; застосування вогнегасника розпочато біля місця розміщення, а не біля осередку горіння; кошму використовували не для накривання, а для збивання полум'я та ін. Оцінка підвищувалась при використанні підручних засобів пожежогасіння, як-от: вода з акваріуму (за відсутності струмоведучих дротів), ґрунт із квіткових горщиків, простирadlo, пальто (одяг) з щільної тканини, змочені водою; пральний порошок (сипучий) та ін.

Для виявлення сформованості діяльнісно-оперативного компонента ми оцінювали навички складання алгоритму поведінки у надзвичайних ситуаціях. Це складна робота на виявлення структурованості та правильної послідовності дій студента. Наприклад, у ситуації, коли місцевість заражена сильнодіючими отруйними речовинами, ставилося таке завдання: одягніть захисні костюми Л-1 та протигаз на себе, протигаз на постраждалого. Постраждалого транспортуйте на ношах за зону ураження. Зніміть засоби захисту. Загальна оцінка умінь знижувалась за наявності таких помилок при одяганні на себе захисного костюма Л-1: не одягнутий капюшон; рукавички не заправлені в рукави; не оглянута фільтруюча коробка, з неї не витягнута пробка; не випущене повітря з-під шолома-маски; перекошений шолом-маска; не застібнуті шпильки на манжетах куртки та панчохах; обраний неправильний розмір протигазу; неправильна черговість одягання засобів індивідуального захисту (протигаз, потім Л-1).

Евакуація постраждалого із зони ураження оцінювалась за такими критеріями: не оглянута фільтруюча коробка, з неї не витягнута пробка; не випущене повітря з-під шолома-маски, одягнутої на постраждалого; перед транспортуванням на постраждалого не одягнений протигаз; при укладанні на ноші не підстрахований шийний відділ хребта; постраждалий не укладений на ноші в положенні на бік; постраждалий не закріплений на ношах на рівні грудей та стегон. І наприкінці завдання оцінювалися алгоритм та правильність зняття засобів захисту при виході із зони ураження: після виходу з зони забруднення з постраждалого не знятий протигаз; особистий протигаз

знятий раніше від захисного костюма Л-1; торкання зовнішньої сторони засобів захисту при зніманні.

Алгоритм дій та складання інструкції щодо поведінки під час надзвичайних ситуацій оцінювалися і в такий спосіб: студентам потрібно було письмово заповнити таблиці і запропонувати по 5 основних рекомендацій (алгоритмів дій) щодо поведінки населення під час надзвичайної ситуації (НС) техногенного характеру, яка може трапитися у регіоні перебування студента _____ (назва НС).

Увага зверталась не лише на поведінку під час будь-якої небезпеки, але й на що звертати увагу "ДО" настання небезпечної події та що робити "ПІСЛЯ".

Усі запропоновані показники та їх оцінки вимагають уміння швидко приймати рішення. Для оцінки "Уміння приймати рішення" нами використовувався стандартизований опитувальник "How Good Is Your Decision-Making?" [1]. Означений опитувальник дозволяв визначити загальний рівень уміння приймати рішення, запропонувати способи покращення означеного уміння. Такий опитувальник дозволяє оцінити та систематизувати уміння студентів щодо прийняття рішень, підвищити упевненість, особливо в ситуаціях, які стосуються безпеки.

Таким чином, нами вбачається, що запропонований комплекс методик та критеріїв діагностики показників діяльнісно-оперативного компонента культури безпечної життєдіяльності дозволить визначити рівень означеного компонента і вплинути на загальний рівень сформованості культури безпечної життєдіяльності студента класичного університету. Стандартизація обов'язкових умінь та навичок діяльнісно-оперативного компонента, багатопланова складова його показників сприяють цілісному формуванню культури безпечної життєдіяльності й стають превентивним заходом щодо запобігання небезпекам та убезпечення адекватних дій у надзвичайних ситуаціях різного характеру. Такий комплексний підхід до КБЖД дозволить сформувати студента як особистість психологічно сталу, готову до небезпек у побуті, під час трудових відносин, у соціумі тощо. Це дасть змогу зробити нашу країну більш мужньою, безпечною та сильною!

Література

1. How Good is Your Decision-Making? Mind Tools. Essential Skills for an Excellent Career [Електронний ресурс] // Management Training and Leadership Training, Online. – Режим доступу: http://www.mindtools.com/pages/article/newTED_79.htm. – Назва з екрана.
2. Іванова І. В. Безпека життєдіяльності: навчально-контролюючі тести : навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів / І. В. Іванова, В. М. Заплатинський, С. П. Гвоздій. – 2-ге вид., переробл. та доповн. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 161 с.
3. Типова навчальна програма нормативної дисципліни "Безпека життєдіяльності" для вищих навчальних закладів для всіх спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями "молодший спеціаліст", "бакалавр". – К., 2011. – 18 с.
4. Типова навчальна програма нормативної дисципліни "Основи охорони праці" для вищих навчальних закладів для всіх спеціальностей і напрямів підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями "молодший спеціаліст" та "бакалавр". – К., 2011. – 15 с.

УДК 37.035

КАТЕГОРІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В СВІТЛІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Грамастик Н. В.

Глибоке осягнення нерозривного зв'язку з природою, розуміння гуманістичних норм взаємодії з нею актуалізують проблему формування екологічної відповідальності особистості. У статті аналізуються різні наукові підходи до визначення категорії екологічної відповідальності в світлі філософського, соціального, психологічного та педагогічного аспектів.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічне виховання, екологічна відповідальність.

Глубокое постижение неразрывной связи с природой, понимание гуманистических норм взаимодействия с ней актуализируют проблему формирования экологической ответственности личности. В статье анализируются различные научные подходы к определению категории экологической ответственности в свете философского, социального, психологического и педагогического аспектов.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, экологическая ответственность.

Deep comprehension of an unbreakable bond with the nature and understanding of the humanistic interaction rules actualize the issue of an individual's ecological responsibility formation. This article analyzes the various scientific approaches to the definition of environmental responsibility in the philosophical, social, psychological and pedagogical aspects.

Key words: environmental education, environmental upbringing, environmental responsibility.

Постановка проблеми. Серед найважливіших проблем сучасності, які хвилюють людство, особливо виділяється екологічна проблематика. Головна причина цього – тотальна екологічна безвідповідальність. Ставлення до природи – своєрідна проекція тих ціннісних підходів, що виробляються людством у процесі культурного розвитку.

Сучасна наука послідовно доводить необхідність коеволюції людини і природи, що, зокрема, передбачає внутрішню гармонію особистості як провідну умову гармонії зовнішнього світу, у тому числі природи. Оскільки екологічні негаразди зумовлені перш за все кризою цінностей, домінантою навчання і виховання підростаючих поколінь мають стати ціннісні орієнтації, в основу яких покладено принцип гуманізму.

Навколишній світ стрімко змінюється, причому змінюється якісно, і навчальні заклади не можуть не реагувати на ці зміни. Забезпечити екологічну безпеку можливо шляхом цілеспрямованого виховання і освіти людей, розвитку екологічної відповідальності.

У контексті стрімких процесів світової та європейської інтеграції освіта України покликана навчити громадян жити спільно, постійно дбаючи про відновлення й збереження ноосфери планети. Виконати це завдання можливо за умов високого рівня екологічної відповідальності кожної людини, тому діяльність усіх ланок системи неперервної освіти має бути зорієнтована на пошук ефективних способів екологічної підготовки суб'єктів педагогічного процесу, що регламентована положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", Державної програми "Вчитель", "Концепції екологічної освіти України".

Як зазначається у преамбулі Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI ст., "масштаби і темпи перетворень є такими, що суспільство все більше базується на знаннях таким чином, що освіта і наукові дослідження в сучасних умовах виступають найважливішими компонентами культурного, соціально-економічного та екологічного

сталого розвитку людини, співтовариств і націй, у зв'язку з цим перед самою освітою постали грандіозні завдання, що вимагають її найрадикальнішого перетворення й оновлення. Цей процес спрямований на те, щоб сучасне суспільство, яке нині переживає глибоку кризу цінностей, могло вийти за межі суто економічних підходів та сприйняти більш глибокі аспекти моралі й духовності" [6, с. 64].

Актуальність взаємодії людини з природою висуває перед сучасною школою завдання соціальної значущості: виховання молодого покоління в душі відповідального ставлення до природи, охорони природних багатств.

Аналіз останніх досліджень. За останні двадцять років значно зросла увага вчених до вивчення проблем екологічного виховання та освіти, що є предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів та психологів, зокрема: В. Вербицький, Є. Гірусов, М. Дробноход, А. Захлебний, І. Зверев, І. Зязюн, Б. Іскаков, О. Киричук, М. Кисельов, Г. Ковальов, В. Крисаченко, Б. Лихачов, Л. Лук'янова, А. Львовікіна, М. Моїсеєв, В. Моргун, Г. Пустовіт, Н. Реймерс, В. Ясвін, які розвивають ідеї неперервної екологічної освіти.

Вирішенню важливих питань професійної підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів присвячені праці І. Д. Беха, Л. С. Виготського, І. А. Зязюна, В. С. Лутая, Л. І. Бібік та інших.

Психологічним підґрунтям формування екологічної відповідальності є дослідження К. Абульханової-Славської, А. Маслоу, А. Петровського, С. Рубінштейна, К. Платонова, Р. Френкіна, В. Шадрикова. На думку вчених, одиницями екологічної відповідальності особистості є вчинки, у яких виявляються її моральні переконання.

Особливий інтерес становлять праці Н. М. Ворзелян, А. Н. Захлебного, І. Д. Зверева, Б. Г. Іоганзен, В. С. Липицької, І. С. Матрусової, А. П. Мамонтової, Л. П. Печко, В. О. Сухомлинського та інші, які розглядають різні аспекти екологічного виховання та освіти учнів в процесі організації суспільно корисної роботи з охорони природи.

Аналіз наукових досліджень та стан навколишнього середовища свідчить про те, що наявні суперечності між сучасними вимогами до особистості і рівнем сформованості екологічної відповідальності, що забезпечує глибоке осягнення нерозривного зв'язку з природою, розуміння гуманістичних норм взаємодії з нею.

Окреслена проблема полягає в тому, що відсутній єдиний підхід до розуміння поняття "екологічна відповідальність", її сутнісних характеристик, до неоднозначності підходів щодо визначення змісту, форм та методів формування екологічної відповідальності особистості. Тому **метою статті** є теоретичне вивчення категорії екологічної відповідальності в світлі сучасних наукових досліджень.

Результати теоретичного дослідження. Головним щаблем у формуванні екологічної відповідальності є екологічна освіта як один із елементів природоохоронної політики й важливий інструмент впливу на суспільну свідомість. Основою екологічної освіти має стати глибоке усвідомлення принципової єдності фундаментальних законів природи.

Виходячи з нинішньої кризової екологічної ситуації, найголовнішим завданням сучасної епохи є формування в першу чергу нової екологічної свідомості – відповідального ставлення до навколишнього природного середовища. Тому в змісті екологічної освіти слід виділяти не тільки науковий зріз, що забезпечує розвиток пізнавального ставлення до природи, але й ціннісний аспект, що формує аксіологічне ставлення до природи.

Цінності – це поняття, у яких зафіксовані критерії соціально визнаного досвіду в даному суспільстві, на основі чого контролюється діяльність. Обираючи ту чи іншу цінність, людина тим самим формує стратегічний план своєї поведінки й діяльності.

Система цінностей людини є її світоглядом. Тому побудова навчально-виховного процесу на основі цінностей – це провідний шлях формування екологічної відповідальності особистості.

У загальнонауковому розумінні поняття відповідальності базується на філософському вченні про соціальну зумовленість поведінки індивіда. Американський філософ-аналітик Д. Ледд пропонує розглядати відповідальність як сутнісну характеристику людини: "Люди – це особи, що усвідомлюють власні дії й відповідальні за них" [304, с. 109].

Укладачі "Сучасного тлумачного словника української мови" слово "відповідальний" трактують як "такий, на якого покладено відповідальність за яку-небудь ділянку роботи, справу тощо" [10, с. 142].

У сучасній філософії сутність поняття екологічної відповідальності трактується з різних позицій, зокрема: у контексті духовності (М. Заброцький), із позицій інтернатного локусу контролю (О. Вознюк), як свідоме попередження настання екологічної кризи (А. Толстоухов та М. Хилько), дотримання норм життєдіяльності людини як цілісної, діяльної й біосферної істоти (В. Крисаченко).

Так, Н. Лазарович до категорії екологічної відповідальності відносить етику екологічного імперативу, що складається з культури провини, сорому перед наслідками свого виживання.

У контексті футурологічного підходу екологічну відповідальність сучасний німецький філософ К. Маєр-Абіха поділяє на два варіанти. Перший ґрунтується на категорії підзвітності, тобто відповідальність за себе. Другий – на спрямовану в майбутнє відповідальність за інших [5, с. 66–68].

Отже, на підставі філософського аналізу підходів до визначення екологічної відповідальності можна стверджувати, що це поняття означає відповідність моральної діяльності людини в локусі взаємодії з довкіллям, із собою і соціумом, при якій вона контролює та попереджує свої негативні впливи.

Соціальні корені екологічної відповідальності криються в системі відношення "індивід – група – колектив". Соціальну функцію екологічної відповідальності досліджували Е. Мурашова, П. Недбайло, Л. Решетник, В. Сітаров, В. Пустовойтов, С. Смірнов та інші. На думку вчених, соціальний аспект екологічної відповідальності визначається діалектичним взаємозв'язком між індивідом і суспільством, що характеризується взаємними екологічними правами й обов'язками з виконання приписів соціальних норм та покладанням різноманітних засобів впливу в разі їх порушення.

В сучасних умовах екологічна відповідальність особистості є однією зі складових її соціальної відповідальності.

Відповідальність у розумінні психології визначається, насамперед, як якість особистості. В основі цієї якості – усвідомлений індивідом загальнозначущий обов'язок, визнання людиною причетності до соціуму, її власні переконання та моральні принципи.

Психологи І. Бех, К. Мудзибаєв та інші відповідальність розуміють як свободу вибору, спосіб реалізації життєвої позиції або як спосіб самореалізації особистістю своєї сутності.

У сучасній психології екологічна відповідальність розглядається як внутрішня саморегуляція й самодетермінація зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями.

Крім того, категорія екологічної відповідальності розглядається в межах продукуючої Д. Роттером і поширеної нині у психології концепції локусу контролю (лат. *lokus* – місце; франц. *controle* – перевірка) – індивідуальна якість людини, яка характеризує її схильність приписувати відповідальність за наслідки своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний тип) чи внутрішнім станам і переживанням (інтернальний тип) [8, с. 189].

Багатьма ученими-психологами (К. Абульханова-Славська, Я. Коломенський, А. Реан та ін.) установлено, що інтернали зазвичай упевнені в собі, спокійні й доброзичливі, а екстернали мають підвищену тривожність, занепокоєність.

Отже, екологічно відповідальна поведінка індивіда регулюється процесами самоорганізації, які базуються на вольових зусиллях для подолання труднощів при досягненні цієї мети та мобілізації цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, витримки й самоволодіння, дисциплінованості, сміливості й мужності. Ці якості дають змогу суб'єктові співвідносити власні інтереси з інтересами довкілля. Однак вольові якості не є генетично успадкованими, вони формуються лише в ситуаціях, що вимагають їхнього вияву та під доцільно керованим педагогічним впливом.

Як зазначають провідні дослідники з екопсихології С. Дерябо і В. Ясвін, основним методологічним принципом екологічного виховання є відповідність педагогічного процесу психологічному процесу формування природоцентричної екологічної позиції.

Серед педагогічних теорій поняття екологічної відповідальності немає єдиного підходу.

Педагогічний аспект відповідального ставлення до природи впливає з гармонійності виховання. Ще С. Русова акцентувала на тому, що національна школа повинна функціонувати в єдності з рідною природою: "З лона рідної землі, з нив, лісів і вод батьківщини можна не тільки брати все потрібне для життя, але й треба щось дати, повертаючи їй через освіту, піднесення громадського життя, народної культури. У цьому круговому обороті з батьківщини та до батьківщини саме й виявляється громадський свідомий обов'язок, який лежить на кожному громадянину..." [9, с. 27]. Отже, не важко зрозуміти, що таке виховання вело б до дбайливого, господарського ставлення до природи, розвитку природосвідомості й екологічної відповідальності.

У "Концепції національного виховання" задекларовано формування екологічної культури особистості, усвідомлення себе частиною природи, відчуття відповідальності за неї як за національне багатство, основу життя на землі, залучення вихованців до активної екологічної діяльності, нетерпляче ставлення до тих, хто завдає шкоди природі. Ці нормативні положення цілком узгоджені з 66 статтею Конституції України, у якій зазначено, що кожен громадянин держави зобов'язаний не заподіювати шкоди природі [7, с. 147].

У сучасних науково-педагогічних працях (В. Борейко, І. Бех, Л. Білик, Г. Каропа, Л. Лук'янова, С. Совгіра та ін.) досить широко представлено різні за змістом, але ідентичні за своєю сутністю означення категорії екологічної відповідальності.

У дослідженні Г. Каропи поняття екологічної відповідальності потрактовано як "інтерактивну морально-екологічну якість, що виявляється насамперед в адекватному, тобто відповідальному ставленні особистості до природи та містить у собі основні ознаки таких категорій, як чуйність, бережливість, дбайливість тощо, але водночас істотно відмінне від названих рис більш високим рівнем узагальненості, а також деякими змістовими й правовими аспектами" [2, с. 69].

Автори навчально-методичного посібника з біоетики й екоетики Л. Логіновська, Т. Силич та С. Ставропольцева стверджують, що "екологічна відповідальність – це моральна якість людини, яка виявляється у відповідальному ставленні до природи і характеризується здатністю людини регулювати власну поведінку в ситуації вибору напрями діяльності, орієнтованої на гармонійний саморозвиток системи "людина – біосфера" [4, с. 67].

На думку Л. Білик, "екологічна відповідальність – це кінцева мета й водночас визначальна характеристика екологічної освіти і виховання. Іншими словами, екологічна відповідальність – це база екологічних знань, умінь у єдності з розвинутою здатністю особистості активно мислити, діяти, утілювати свої наміри в життя та домагатися результатів" [1, с. 224].

Аналогічну точку зору відстоюють Н. Мамедов і С. Глазачов, розглядаючи екологічну відповідальність як основну мету екологічної освіти, стрижневу якість і пов'язуючи її з такими якостями особистості, як самоконтроль, уміння передбачати найближчі й віддалені наслідки своїх дій у природному середовищі, критичне ставлення до себе й до інших [3, с. 17].

Таким чином, екологічно відповідальне ставлення до природи можливе лише за умов поступового збагачення аксіологічного потенціалу особистості екологічно значущими ціннісними орієнтаціями. Сучасні психолого-педагогічні дослідження вказують шлях: від співпереживання до народження життєвих смислів, а від них – до самостійних вільних і відповідальних дій.

Висновки. Узагальнення філософського, соціального, психологічного та педагогічного аспектів екологічної відповідальності особистості дає підстави стверджувати, що цей феномен є складним соціально-психологічним утворенням, детерміноване діалектичними умовами, об'єктивними й суб'єктивними факторами. Об'єктивні фактори представлені вимогами суспільства, суб'єктивні визначаються системою особистісних детермінант.

Література

1. Білик Л. І. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого технічного навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Білик Людмила Іванівна. – Черкаси, 2004. – 461 с.
2. Каропа Г. Н. К созданию методики экологического образования школьников / Г. Н. Каропа // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 69–73.

3. Карпова Н. Н. Формирование экологической ответственности старшеклассников в ходе решения эколого-прикладных задач : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Карпова Наталья Николаевна. – Волгоград, 2005. – 174 с.
4. Логиновская Л. М. Биоэтика и экоэтика для школьного и внешкольного образования : учеб.-метод. пособие / Л. М. Логиновская, Т. В. Силич, С. А. Ставрпольцева ; под общ. ред. Т. В. Мишаткиной. – Минск : МГЭУ им. А. Д. Сахарова, 2008. – 184 с.
5. Маер-Абіх К. М. Повстання на захист природи. Від довілля до спільносвіту / К. М. Маер-Абіх ; пер. з нім., післям., прим. А. Єрмоленка. – К. : Лібра, 2004. – 196 с.
6. Ничкало Н. Г. Перспективна професійна освіта: міжнародний аспект : монографія / Н. Г. Ничкало ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 636.
7. Основы галузевого законодавства України : навч. посіб. для вступників до вищих навчальних закладів. – Кіровоград, 2002. – 337 с.
8. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
9. Русова С. Краєзнавство в народній школі / С. Русова // Шлях виховання й навчання. – 1933. – VII-й річник. – С. 25–33.
10. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.
11. Ladd J. The Ethics of Participation / J. Ladd. – N. Y. : Atherton – Lieber, 1975. – 229 p.

УДК 378.016:373.3

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Киричок І. І., Сопівник Р. В.

У статті обґрунтовано загальні підходи до визначень понять "компетентність", "компетенція", схарактеризовано види професійної компетентності, низку компетенцій, якими повинен володіти сучасний вчитель-класовод. Окреслюючи риси компетентнісного підходу в підготовці майбутнього вчителя початкової школи, автор подає окремі напрями та умови формування його компетенцій. Значну увагу зосереджено на методичних компетенціях фахівця початкової школи, визначено основні етапи формування професійно значущих компетенцій. Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, вчитель початкової школи, професійна підготовка, умови реалізації компетентнісного підходу.

В статье обоснованы общие подходы к определению понятий "компетентность", "компетенция", охарактеризованы виды профессиональной компетентности, ряд компетенций, которыми должен обладать современный учитель. Очерчивая черты компетентностного подхода в подготовке будущего учителя начальной школы, автор подает отдельные направления и условия формирования его компетенций. Значительное внимание уделяется методическим компетенциям специалиста начальной школы, определены основные этапы формирования профессионально значимых компетенций. Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, учитель начальной школы, профессиональная подготовка, условия реализации компетентностного подхода.

The article justifies common approaches to the definitions of "competence" and "competency". The author determines kinds of professional competence, a number of competencies that a modern teacher should possess. Outlining features of the competency approach in training a primary school teacher, the author gives specific guidelines and conditions for the formation of his or her competence. Special attention is devoted to teaching professional competence of a primary school teacher, the main stages of formation of professionally significant competences are determined. Key words: competency, competence, competence approach, primary school teacher, training, realization conditions of competence approach.

Постановка проблеми. В умовах переходу загальної середньої освіти до 12-річної школи, зміст якої орієнтований на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації, а також формування в учнів адекватної сучасному рівню знань і рівня освітньої програми картини світу, особливої гостроти набуває проблема підготовки педагога нового типу, забезпечення реальних можливостей для включення майбутніх фахівців у творчу професійну діяльність, формування в них здатності до трансформації власної діяльності відповідно до змін соціального і професійного середовища.

Все це вимагає теоретичного осмислення і якісного оновлення системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Основна мета діяльності вчителя початкової школи тепер полягає не тільки в доцільній організації процесу навчання і виховання, який побудований на особистісно орієнтованому підході, а також в умілій організації самостійної пізнавальної діяльності школярів, формуванні їхнього творчого мислення, розвитку їхнього потенціалу. Цей момент є відправною або вихідною точкою в побудові моделі вчителя нової формації.

Актуальність даного дослідження визначається:

- 1) переходом середньої освіти на повну 12-річну школу, новими соціальними вимогами, які пред'являє суспільство до майбутнього вчителя початкової школи;
- 2) вимогами стандартизації вищої професійної освіти в умовах багаторівневої варіативної підготовки фахівця;

3) необхідністю конкретизації компетентнісного підходу в вивченні педагогічних явищ, виявленні гуманістичних пріоритетів у підготовці вчителя початкових класів;

4) нерозробленістю особистісно орієнтованої технології навчання вчителя початкових класів, адекватної сучасним освітнім концепціям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему компетентності, компетентнісного підходу досліджували науковці В. А. Болотов, І. А. Зимня, А. К. Маркова, В. В. Серіков, Л. О. Хомич, Н. Б. Тимофєєва, Б. І. Хасан, А. В. Хуторський та ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні напрямів, умов, етапів формування методичних компетенцій вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У проекті Концепції середньої загальноосвітньої школи України зазначено: "Нові освітні стандарти будуть ґрунтуватися на "Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти" (18.12.2006), але не обмежуватимуться ними [5]. У проекті позиціонуються такі положення: школа, орієнтована лише на академічні та енциклопедичні знання, з точки зору запитів ринку праці застаріла; освіта повинна бути націлена на формування у випускників ключових компетенцій, адекватних соціально-економічним умовам.

Компетентнісний підхід як нова освітня парадигма визначає методологію проектування й організації освітнього процесу на всіх щаблях отримання освіти, включаючи й початкову школу, а це, в свою чергу, пред'являє й особливі вимоги до рівня підготовки вчителя початкових класів.

Однак, як показує практика, підготовка фахівців до реалізації компетентнісного підходу ще далека від досконалості й потребує перегляду змісту, форм і методів навчання в умовах вищої школи. Для ефективного навчання потрібні ефективні технології, що забезпечують особистісно орієнтований і проблемно-дослідний характер навчання, розвиток у студентів дослідницьких умінь, здатності до моделювання, прогнозування та проектування освітнього процесу на основі компетентнісного підходу.

Підготовка фахівця повинна спрямовуватися на засвоєння професійних знань, але разом з тим передбачає і розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя. Як вимога до рівня підготовки випускника висуваються вже не тільки навички організації і здійснення освітнього процесу на початковій ланці загальної середньої освіти, а й використання елементів науково-дослідної та інноваційної діяльності, організація і здійснення процесу професійної самоосвіти. У зв'язку з цим в колі професійних компетенцій випускників величезного значення набувають науково-дослідні вміння і навички.

Компетентнісний підхід передбачає глибокі системні перетворення в освітньому процесі ВНЗ, які стосуються викладання, змісту, оцінювання, освітніх технологій, зв'язку вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти. Смыслоутворювальним фактором проектування освіти стає розвиток особистості студента. Диференціація змісту та організація навчально-виховного процесу повинна здійснюватися у ВНЗ з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, їх потреб в реалізації та здійсненні себе.

Основними рисами компетентнісного підходу до підготовки фахівців є: загально-соціальна й особистісна значущість сформованих знань, умінь, навичок, якостей і способів продуктивної діяльності; чітке визначення цілей професійно-особистісного вдосконалення, виражених у поведінкових і оціночних термінах; виявлення певних компетенцій, які також є цілями розвитку особистості; формування компетенцій як сукупності змістових орієнтацій, що ґрунтуються на досягненні національної та загальнолюдської культури; наявність чіткої системи критеріїв виміру, які можна обробляти статистичними методами; надання педагогічної підтримки особистості, що формується, і створення для неї "зони успіху"; індивідуалізація програми вибору стратегії для досягнення мети; створення ситуацій для комплексної перевірки умінь практичного використання знань і набуття цінного життєвого досвіду; інтеграційна характеристика проявів особистості, пов'язана з її здатністю вдосконалювати наявні знання, вміння і способи діяльності відповідно до соціалізації та накопичення досвіду життєдіяльності.

Розвиваючи вже сформовані в науці уявлення, під компетентнісним підходом до професійно-педагогічної освіти розуміється єдина система визначення цілей,

відбору змісту, організаційного й технологічного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виділення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, які гарантують високий рівень і результативність професійно-педагогічної діяльності вчителя.

У межах компетентнісного підходу, як стверджують В. А. Болотов і В. В. Серіков, на перше місце виходить не інформованість учня, а його здатність самостійно знаходити й застосовувати необхідні розв'язання завдань, поставлені освітньою програмою [1, с. 12].

Компетентнісний підхід, за твердженням І. А. Зимньої, спрямований на формування соціально-професійних компетентностей, де формування соціальних компетентностей співвідноситься із загальною метою розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії, тобто в єдності її інтелектуальної, емоційно-вольової сторін і таких її особистісних якостей, як відповідальність, свобода, толерантність, громадянськість та ін. [3, с. 28]. У свою чергу, професійні компетентності формуються в освітньому процесі стосовно специфіки й завдань професії, яка здобувається.

Всередині компетентнісного підходу виділяються два базові поняття: "компетенція" і "компетентність". Введення поняття "компетентності" дозволяє вирішити типову проблему для шкіл, коли учні добре володіють набором знань, але відчують труднощі в їх використанні для розв'язання конкретних завдань.

Згідно з найбільш загальноприйнятою точкою зору, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності й досвід застосування цих компонентів в навчальних ситуаціях (І. А. Зимня, Б. І. Хасан, А. В. Хуторський)). Компетенція характеризує сферу діяльності, в якій об'єкт обізнаний, а також коло реальних об'єктів, по відношенню до яких ця діяльність здійснюється. Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді в суспільстві знань [9, с. 56].

Основною характеристикою компетентності, тобто володіння людиною відповідною компетенцією, є здатність і готовність суб'єкта реалізувати в своїй діяльності ціннісні установки (Н. М. Боритко).

А. К. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну й індивідуальну [6, с. 103].

1. Спеціальна, або діяльнісна, профкомпетентність характеризує володіння діяльністю на високому професійному рівні та включає не тільки наявність спеціальних знань, а й умінь застосувати їх на практиці.

2. Соціальна профкомпетентність характеризується володіння способами спільної професійної діяльності й співпраці, прийнятими в професійному співтоваристві прийомами професійного спілкування.

3. Особистісна профкомпетентність характеризується володінням способами самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійній деформації.

Рівень розвитку компетенцій, а також їх наповненість конкретним змістом може бути індивідуальним. Саме в цьому й полягає свобода вибору майбутнього учителя початкової школи – формування індивідуального почерку: акцент на розвиток пізнавальних потреб та інтересів учнів через зміст матеріалу або особливості організації пізнавальної діяльності, спрямованість на проблемне навчання або проектну діяльність, використання спеціальних систем контролю (рейтинговий, комп'ютерний і т. п.), прагнення активно використовувати експеримент або засоби мультимедійної підтримки основних курсів: математики, української мови, природознавства, літературного читання, трудового навчання тощо. Можливість проектування відносно "вільної" траєкторії власної професійної підготовки реалізується через закладений у навчальні плани широкий вибір курсів за вибором (спецкурсів).

Під методичними компетенціями ми розуміємо: по-перше, сукупність знань, умінь і навичок в галузі основних предметів початкової школи, методик, педагогіки і психології; по-друге, практичний досвід їх використання в квазіпрофесійних умовах – ідеалізованих (на заняттях з дисциплін) і реальних (під час педпрактики); по-третє, ціннісно-сміслові орієнтації – на професію вчителя, на процес навчання і виховання, на значущі для його реалізації професійні знання і вміння. Нами класифіковано методичні компетенції вчителя початкової школи в 5 груп. Учитель початкової школи повинен уміти (в першу чергу): 1) планувати, 2) підготувати, 3) реалізувати, 4) контролювати (процес навчання), 5) здійснювати професійний саморозвиток.

Відповідно, нами складена система методичних компетенцій учителя:

- вміти планувати: конкретні результати навчання, нерозривно пов'язані з правильно поставленими тактичними або операційним цілями (при впровадженні компетентнісного підходу цілі формулюються через компетенції і їх складові), зміст навчання предметів (річний, тематичний, поурочні плани, які відображають весь спектр очікуваних результатів-компетенцій), діяльність вчителя і учнів на уроках (у взаємодії) – при вивченні нового матеріалу, при закріпленні, при повторенні, при узагальненні, при опитуванні, при діагностиці засвоєння, роботу гуртка, факультативу, самостійну діяльність учнів з предмета в позаурочний час, виховну роботу;

- вміти (підготувати): проводити мотивацію вивчення тем (різними способами), виділяти головне в навчальному матеріалі з предмета, відбирати його зміст, добирати додатковий матеріал з різних інформаційних джерел (в тому числі міжпредметного характеру), підбирати оптимальні прийоми, методи і засоби для уроку – з урахуванням особливостей науки, вікових та когнітивних особливостей учнів, етапу уроку і т. п.; підбирати й розробляти завдання для тестів, самостійних і контрольних робіт, індивідуальної роботи (диференційовані за складністю, спрямованості інтересів школярів та ін.), розробляти позакласні заходи;

- вміти (реалізувати): розв'язувати педагогічні завдання і проблеми, забезпечити досягнення конкретних завдань навчання предметів, реалізувати вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення, узагальнення, опитування, діагностику сформованості знань і умінь, відносин (компетенцій), реалізовувати прийоми й методи навчання на конкретному матеріалі, використовувати засоби навчання (в тому числі – електронні), організовувати різні види діяльності учнів на уроках, здійснювати індивідуалізацію навчання, керувати роботою гуртка, факультативу, елективного курсу, реалізовувати виховний потенціал предметів (світоглядний, моральний, екологічний, естетичний та ін.);

- вміти (контролювати): контролювати хід навчального процесу при вивченні предметів (розуміння, засвоєння, труднощі) і коригувати його, визначати вимоги до оцінювання діяльності учнів і результатів конкретних перевірних робіт, використовувати різні способи й засоби діагностики результатів навчання на різних етапах процесу навчання, оцінювати різні види діяльності учнів (роботу на уроці і вдома, виконання індивідуальних і групових проєктів, компоненти портфоліо, твори та ін.), проводити моніторинг навчального процесу, фіксувати його результати (у тому числі – у вигляді рейтингу, портфоліо), організовувати самоконтроль і рефлексію учнями своєї діяльності та досягнень;

- здійснювати професійний саморозвиток: вміти знаходити й аналізувати з науково-методичної точки зору різні технології, методики, освітні ресурси з предметів в різних джерелах інформації, адаптувати їх "під себе", розробляти індивідуальну траєкторію професійного саморозвитку, досягати поставлені цілі самоосвіти, створювати на науковій основі авторські програми, методики, технології, засоби навчання, здійснювати рефлексію і самоконтроль професійної діяльності та її результатів, встановлювати й усувати недоліки та помилки в роботі з предмета, проводити науково-методичні дослідження з актуальних проблем теорії і практики, представляти їх результати, впроваджувати їх у шкільну практику.

Отже, для перевірки й оцінки сформованості кожної компетенції у кожного студента потрібно розробити велику кількість сукупностей завдань різного типу, які стосуються різних аспектів професійної діяльності, а також матрицю цих завдань у розрахунку на всіх студентів. Для цього слід проаналізувати і переробити зміст методичної підготовки вчителя, виділивши в ньому ключові одиниці знань і умінь.

Нами визначені основні етапи формування професійно значущих компетенцій майбутнього вчителя. Безумовно, вони охоплюють весь період навчання у ВНЗ. Умовно їх можна розділити на три групи: спеціальні (предметні) – в галузі наук, які будуть викладатися, загальнопрофесійні, професійні та методичні (теж професійні, але конкретизовані на предметну галузь), загальні (ключові, загальнокультурні та ін.). Ефективне формування компетенцій можливо, якщо кожна дія майбутнього вчителя буде осмисленою й обґрунтованою, кожен етап уроку й обрана форма організації діяльності повинні бути аргументовані з позицій предмета, методики, педагогіки та психології. Головним питанням має стати не "як?", а "чому?" Для цього потрібні спеціальні завдання дослідницького або проєктного типу, можливо – алгоритм подання

рішення (воно опосередковано задає сам хід рішення). Набутий досвід робить студента більш впевненим у своїх силах, сприяє активізації творчих здібностей у професійній діяльності та ін. Кожен з компонентів (компетенцій) тією чи іншою мірою має мотиваційну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну, соціальну й поведінкову складові.

Отже, основні етапи формування компетенцій такі:

I етап – формування предметних компетенцій під час вивчення дисциплін предметного циклу (українська мова, українська література, математика, образотворче мистецтво, іноземна мова, інформатика та ін.). Ці компетенції в основі мають предметні знання і вміння, але включають ціннісно-сміслові, етичні уявлення, отримані на базі основних наук, які вивчаються в початковій школі, мінімальний досвід співробітництва при проведенні експериментальних досліджень, виконанні творчих робіт та ін. Цілеспрямовано побудований процес формування предметних знань і умінь сприяє розвитку базових предметних компетенцій. Для цього кожен викладач повинен включити до завдань курсу завдання з формування конкретних складових компетенцій, а в зміст матеріалу практично кожної лекції – ті аспекти, які будуть сприяти розвитку певних компетенцій;

II етап – формування компетенцій майбутнього учителя. Він передбачає формування загальнопрофесійних, професійних і професійно методичних компетенцій. Ці компетенції ґрунтуються на знаннях та вміннях з педагогіки і психології, з теорії та методики предметів початкової школи, а також професійних ціннісних орієнтаціях, елементах професійної етики, професійних комунікативних вміннях, мініальному досвіді професійної діяльності. Цілі вивчення дисциплін загальнопрофесійного блоку також повинні бути поставлені з позиції компетентнісного підходу. Цей етап найбільшою мірою сприяє розвитку здатності й готовності майбутнього фахівця виконувати професійну діяльність. Для цього весь процес навчання будується контекстно – до традиційних форм навчання і видів діяльності студентів повинні бути додані квазіпрофесійні, проектні, що дозволяють перетворити процес навчання на послідовне вирішення проблем, які постають перед учителем в реальному процесі. Завершується етап отриманням початкового досвіду професійної діяльності – при проходженні педпрактики, а також досвіду професійної дослідницької діяльності – підготовкою випускної кваліфікаційної роботи в формі проекту.

Можна говорити і про III, післявишівський, етап – професійного саморозвитку роботи вчителя початкової школи (як самостійно, так і в системі підвищення кваліфікації). Методична підготовка є завершальною й узагальнювальною ланкою формування вчителя-класовода, інтегруючою системою характеристик професійної компетентності, оскільки на попередніх етапах отримані якості особистості, знання, способи діяльності.

Виконання вправ, що моделюють реальні проблеми педагогічної діяльності, дають можливість ініціювати суб'єктну позицію студента, створити творчу атмосферу заняття, допомагають майбутнім учителям використовувати отримані раніше знання в різних ситуаціях, в тому числі й у ситуації невизначеності, що й дозволяє створити сприятливі умови для формування ключових компетенцій.

Друга, не менш важлива, умова реалізації компетентнісного підходу – партнерство студента й викладача в навчальному процесі. Воно може знаходити вираження у консультаціях, створюючи ефект присутності викладача в процесі самостійної роботи студента, в використанні різних прийомів активізації розумової діяльності студента, що спонукають ставити запитання, міркувати, що створюють ефект його співучасті в пошуку істини.

Третя умова – розвиток рефлексивної культури студента. Рефлексія розуміється як здатність індивіда звертатися до свого внутрішнього світу, до свого досвіду мислення, до виконаних робіт. Здатність осмислювати свої дії, аналізувати власне мислення з метою його вдосконалення дозволяє проектувати освітній результат, коригувати його в разі потреби. Для цього також потрібно використовувати завдання рефлексивного характеру та орієнтувати студентів на співвіднесення своїх можливостей, своєї діяльності з тим, що вимагає професія.

Реалізація цих умов можлива через здійснення діалогового підходу в процесі підготовки вчителів початкової школи.

Одним з методів реалізації діалогового підходу є навчальна дискусія. Наприклад, під час вивчення курсу "Методика викладання літературного читання" зі студентами проводяться навчальні дискусії, під час яких вони обговорюють переваги й недоліки планів-конспектів уроків з літературного читання в 2–4 класах початкової школи, підготовлених самими студентами. Всі студенти діляться на мікрогрупи, кожна проводить мікрореконструкцію: за складеним конспектом проводить фрагмент уроку в аудиторії. Кожна мікрогрупа повинна захистити свій урок: підкреслити його переваги, відповісти на питання студентів з інших мікрогруп (питання спрямовані на зниження переваг уроку). Після закінчення дискусії обов'язково повинен бути момент рефлексії, коли майбутні вчителі самі оцінюють свою діяльність і діяльність інших студентів під час дискусії.

Іншим методом реалізації діалогового підходу є метод проектів. Студенти в межах вивчення педагогічних дисциплін розробляють різні проекти (за вибором): проект програми з літературного читання або української мови в початковій школі, проект підручника з літературного читання для 2 класу, проект початкової школи, проект системи навчання або системи виховання в початковій школі, проект освітньої технології в початковій школі та ін.

Види презентації проектів: наукова доповідь, ділова гра, демонстрація відео-фільму, наукова конференція, інсценування, театралізація, реклама, прес-конференція та ін.

Одним з векторів удосконалення змісту освіти майбутніх учителів початкових класів є розвиток інтересу до пізнавальної діяльності як такої й інтересу до наукового пошуку та формування умінь і навичок організації самостійного дослідження зокрема. На наш погляд, розвитку безпосереднього інтересу до наукового пошуку сприяє введення в освітній процес дисциплін компонента установи вищої освіти, дисциплін за вибором студента, факультативів, спрямованих на розширення уявлень учнів про сфери професійної діяльності та розв'язання нестандартних освітніх завдань. Сприятимуть формуванню компетенцій учителя початкової школи такі факультативи та спецкурси: "Варіативний компонент початкової школи", "Моделювання в початковій школі", "Перцептивна техніка учителя початкової школи", "Актуальні проблеми методики викладання в молодших класах", "Технології розвитку творчої особистості молодшого школяра".

Ми переконані, що в практиці ВНЗ повинні мати місце спецкурси, проблемні семінари, які викликають усвідомлений інтерес у студентів до тих чи інших аспектів професійної діяльності та мотивують їх на виконання власних досліджень. Крім навчальних дисциплін, формуванню дослідницької компетенції сприяє залучення студентів до роботи в складі студентських наукових гуртків та студентських науково-дослідних лабораторій (СНДЛ), де вони набувають досвіду проведення наукового дослідження, узагальнення та подання його результатів. Слід зазначити, що в роботі гуртків та СНДЛ, як правило, використовуються нестандартні форми, що робить освітній процес цікавим, привабливим і ненав'язливим для студента.

Ілюстрацією сказаного можуть бути створення та функціонування на факультеті психології та соціальної роботи Ніжинського університету наукового гуртка, що об'єднує студентів, наукові інтереси яких спрямовані на вивчення лінгвістики і лінгвокультурології. Так, упродовж років учасникам гуртка можна реалізувати проект "Енциклопедія однієї книги", метою якого є формування у студентів умінь уважно читати художній текст, звертати увагу на деталі й фонові знання, знаходити додаткову інформацію, систематизувати результати своєї пізнавальної діяльності. Робота в проекті може стимулювати учасників до пошуку нових форм подання результатів своєї діяльності, серед яких можуть бути і літературно-музична композиція, і наукова доповідь, і вікторина, і віртуальна подорож та ін. Найбільш підготовлені студенти можуть виступати на студентських науково-практичних конференціях з доповідями, продовжити розробку проблематики в курсових і дипломних дослідженнях.

Однак не можна не погодитися з тим, що найбільшим потенціалом для формування дослідницьких навичок майбутніх вчителів мають курсові та дипломні роботи. Потрібно зробити студентські дослідження практико-орієнтовними. В цьому разі потрібна тісна співпраця з методичними службами шкіл. Якщо курсовий проект буде пов'язаний з темою з самоосвіти вчителя, науково-дослідна робота студента набуде прикладної спрямованості й буде орієнтована на поглиблене вивчення

окремих сторін педагогічного процесу і розкриття закономірностей педагогічної практики. Така робота на факультеті повинна активно проводитися на кафедрах. Наприклад, якщо педагог працює над темою "Розвиток логічного мислення у дітей молодшого шкільного віку", студент виконує курсовий проект на тему "Особливості розвитку розумових операцій у молодших школярів".

За педагогом закріплюється студент, який проводить діагностику, обробляє отримані дані, потім разом з науковим керівником і педагогом розробляє практичну частину курсового проекту – систему завдань і / або заходів. Завдяки цьому студенти мають можливість спостерігати, як наукова проблема втілюється в практиці роботи педагога і який технологічний інструментарій вибирає вчитель для її вирішення. У такий спосіб у практичній частині курсового проекту відбивається досвід роботи педагога, а розроблені студентом матеріали можуть бути використані вчителем у роботі з учнями.

Компетентнісні завдання мають в основному інтеграційний характер, тому при складанні завдань, спрямованих на формування компетенцій, потрібно поєднувати предмети, зручні для інтегрування з урахуванням певного завдання.

Висновки. Нами визначені 3 основні етапи формування професійно значущих компетенцій вчителя початкової школи. Нами визначено такі умови реалізації компетентнісного підходу: виконання вправ, партнерство студента та викладача у навчальному процесі ВНЗ, розвиток рефлексивних здібностей майбутніх вчителів початкової школи. Факультативи та спецкурси, курсові та дипломні, методи реалізації компетентнісного підходу (метод проектів, дискусія) є одним з ефективних засобів формування компетенції студентів, оскільки спрямовують на активний пошук інформації, інтеграцію відомостей з різних галузей знань, сприяють набуттю досвіду індивідуальної та колективної пізнавальної діяльності, розвивають креативність, виховують самостійність.

Перспективи дослідження стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків, зокрема розробки, теоретичного обґрунтування технології навчання вчителів початкових класів, спрямованої на формування рівня самостійного проектування вчителем власної методичної системи навчання з урахуванням компетентнісного підходу.

Література

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 12–16.
2. Громадське обговорення проекту Концепції середньої загальноосвітньої школи України [Електронний ресурс]. – С. 1–3. – Режим доступу: <http://www.nkmetka.gov.ua/1676-gromadske>. – Назва з екрана.
3. Зимняя И. А. К оценке социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 27–33.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпициной. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
5. Концепція 12-річної загальноосвітньої школи [Електронний ресурс]. – С. 1–4. – Режим доступу: http://www.pidruchniki.com...12...zagalnoosvitnoyi_shkoli_vityag). – Назва з екрана.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.
7. Тимофеева Н. Б. Особенности формирования профессиональной компетентности учителя начальных классов / Н. Б. Тимофеева // Вестник ТГПУ. – Красноярск, 2009. – Вып. 10. – 94 с.
8. Хомич Л. А. Профессионально-педагогическая подготовка учителя начальных классов / Л. А. Хомич. – М. : Магистр-S, 1998. – 200 с.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

УДК 81'347.78.034

**ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ У ТЕХНІЧНИХ
ТЕКСТАХ ГАЛУЗІ МАШИНОБУДУВАННЯ****Корбут О. Г.**

Автором розглянуто особливості перекладу з англійської мови на українську термінів у технічних текстах галузі машинобудування. Надано визначення таких понять, як "термін" і "технічний переклад", визначено, які слова можуть вважатися термінами в технічних текстах галузі машинобудування, чим терміни відрізняються від загальноживаних слів, наведено приклади. У статті також розглянуто види термінів за їх будовою (прості терміни, складні і терміни-словосполучення), наведено приклади кожного типу термінів.

Ключові слова: технічні терміни, технічний текст, технічний переклад.

Автором рассмотрены особенности перевода с английского языка на украинский терминов в технических текстах отрасли машиностроения. Подано определение таких понятий, как "термин" и "технический перевод", определено, какие слова могут употребляться в качестве терминов в технических текстах отрасли машиностроения, чем термины отличаются от общеупотребительных слов, приведены примеры. В статье также рассмотрены виды терминов согласно их структуре (простые термины, сложные и термины-словосочетания), приведены примеры каждого вида терминов.

Ключевые слова: технические термины, технический текст, технический перевод.

In the article the attention is paid to the problem of technical terms translation peculiarities. The author deals with the difficulties which appear in the translation of technical texts. Main types of technical terms classification according to their structure are described. Examples of plain, complex and phrase technical terms are given by the author. Main peculiarities of the technical terms translation are defined and analyzed. The author also outlines the requirements for the technical terms translation.

Key words: technical terms, technical text, technical translation.

Постановка проблеми. Навчання англійської мови студентів машинобудівних спеціальностей у вищому технічному навчальному закладі має бути спрямоване на оволодіння ними лексикою за фахом, підготовку до читання і перекладу оригінальної технічної літератури. Тому значну увагу приділяють письмовому перекладу технічних текстів за фахом. Під час перекладу технічних текстів галузі машинобудування студенти мають приділяти особливу увагу перекладу термінів і пам'ятати про те, що загальноживані слова, зазвичай, є багатозначними, тоді як термін є однозначним.

Аналіз останніх досліджень. Низка вітчизняних і закордонних учених (І. Бик, М. Вакуленко, Т. Казакова, В. Карабан, В. Комісаров, Г. Наконечна, Г. Орлова, А. Паршин, В. Сдобников, Г. Терехова) досліджували теоретичні та практичні аспекти технічного перекладу. Проте недостатньо уваги було приділено особливостям перекладу термінів у технічних текстах галузі машинобудування.

Метою цього дослідження є визначення особливостей перекладу українською мовою англійських термінів галузі машинобудування у технічних текстах.

Виклад основного матеріалу. Згідно з жанрово-стилістичною класифікацією перекладу, виділяють два функціональні види перекладу: художній переклад та інформативний (спеціальний) переклад. Розподіл перекладу на художній та інформативний є умовним і орієнтується винятково на основні функції, які виконують тексти, що перекладаються. В інформативному перекладі виділяють різні підвиди відповідно до належності оригіналу до певного функціонального стилю: політичний переклад, переклад газетно-інформаційних матеріалів, науково-технічний переклад, військовий переклад, офіційно-діловий переклад, переклад патентів тощо [4, с. 98].

Технічний переклад – це переклад, який використовується для обміну спеціальною науково-технічною інформацією між людьми, що розмовляють різними

мовами [5, с. 11]. Студенти зазвичай роблять повний письмовий переклад технічного тексту, який є основною формою технічного перекладу.

Переклади технічної і художньої літератури відрізняються між собою тим, що технічний переклад потребує спеціальних знань у професійній сфері. Коли студенти виконують переклад технічних текстів, то перед ними постає проблема поєднання знання англійської мови зі знанням спеціальності. Технічні тексти насичені термінами, тому саме з них потрібно починати підготовку до перекладу.

Головна ознака технічного тексту незалежно від галузі, до якої він належить, – наявність у ньому термінів. Терміни чітко визначають предмети, дії, поняття або явища і розкривають їх головний зміст. Термінами можуть бути як загальнонавчальні слова у спеціальному значенні, так і слова, які не належать до загальнонавчальних.

За визначенням Комісарова, терміни – це слова і словосполучення, які називають специфічні об'єкти й поняття, що користуються спеціалістами в певній галузі науки або техніки [1, с. 110].

Труднощі, які виникають у студентів під час перекладу технічних текстів, пов'язані з недостатнім знанням мови оригіналу або з недостатнім знанням предмета, тобто браком спеціальних знань. Труднощі також можуть бути пов'язані зі слабким знанням мови, якою перекладають, або відсутністю в цій мові готових еквівалентів перекладу одиниць тексту, написаного мовою оригіналу [5, с. 12].

Коли студенти перекладають технічні тексти, вони повинні не лише знати специфічні фахові терміни, але й розуміти сам текст, оскільки вживання термінів залежить від змісту викладеного і заміна термінів на синоніми не допускається [2, с. 37].

Лексика науково-технічної літератури складається із загальнонавчальних слів і спеціальних термінів. Значна частина загальнонавчальних слів є багатозначними. В науково-технічній літературі слова часто використовуються не в загальному значенні, а як спеціальні терміни [3, с. 60].

Наведемо приклади таких слів: bearing – народження, gear – рухоме майно, table – стіл, frame – каркас, socket – розетка, shank – гомілка, strength – сила, clutch – стиснення, vice – порок, bench – лавка, fatigue – втома, hole – яма.

В технічних текстах галузі машинобудування ці самі слова можуть перекладатися так: bearing – підшипник, gear – шестерня, table – планшайба, frame – станина, socket – муфта, shank – хвостовик, strength – опір, clutch – затискний пристрій, vice – лещата, bench – верстат, fatigue – втома матеріалу, hole – отвір.

В науково-технічній літературі терміни – це слова і словосполучення, які використовуються для позначення спеціальних понять у певній галузі науки або техніки. Для перекладу термінів важливе значення має розуміння процесів і явищ, про які ідеться в тексті. Під час перекладу термінів слід брати до уваги контекст, оскільки багато термінів є багатозначними, тобто вони мають декілька значень в різних галузях науки й техніки [3, с. 62]. Наведемо декілька прикладів таких термінів: drive – привод (машинобудування), атака (військова термінологія); bench – верстат (машинобудування), уступ (геологія); bed – станина (машинобудування), дно (морський флот); table – планшайба (машинобудування), грань каменя (ювелірна справа); bearing – підшипник (машинобудування), пеленг (морський флот); cutter – фреза (машинобудування), катер (морський флот); key – шпонка (машинобудування), кнопка (електроніка); pin – штифт (машинобудування), штир (електроніка); tank – бак (машинобудування), танк (військова термінологія); wheel – колесо (машинобудування), штурвал (морський флот); plane – площина (машинобудування), крило (авіація); plate – лист металу (машинобудування), анод (електроніка).

У технічних текстах галузі машинобудування той самий термін може перекладатися і трактуватися по-різному, що спричиняє труднощі у студентів під час перекладу. Наведемо приклади таких термінів: gear – шестерня, привод, механізм; drive – привод, передача; transmission – передача, коробка передач; linkage – зчеплення, з'єднання; connection – з'єднання, приєднання, зв'язок; joint – з'єднання, паз; flute – канавка, паз, жолобок; groove – паз, канавка, жолобок, проріз; slot – паз, проріз, щілина; instrument – інструмент, прилад; tool – верстат, інструмент, різець; cutter – різець, фреза.

Терміни, які зустрічаються в технічних текстах, за своєю будовою поділяються на три види: прості, складні і терміни-словосполучення. Наведемо приклади простих термінів: nut – гайка, drive – привод, pump – насос, lathe – верстат, spring – пружина,

lever – важіль, ratchet – храповик, shaft – вал, rivet – заклепка, resistance – опір, pressure – тиск, connection – з'єднання. Прикладами складних термінів є: workhead – головка шпинделя, gearmotor – редукторний двигун, servovalve – сервоклапан, workroom – майстерня, gearset – коробка передач, servodrives – сервопривод, keyway – шпоночна канавка, gearshift – перемикач передач, workshop – цех, servogear – сервомеханізм, machineman – механік, workload – робоче навантаження. До термінів-словосполучень належать: double acting valve – клапан подвійної дії, internal boring tool – розточний різець, dowel pin – встановлювальний штифт, heavy duty engine – двигун великої потужності, power return gear – замикаюча зубчаста передача, dead load – постійне навантаження, internal combustion engine – двигун внутрішнього згорання, resistance force – сила опору, pollution free engine – екологічно чистий двигун, double row bearing – дворядний підшипник, rotary motion – обертальний рух, external pressure – зовнішній тиск.

Більшість термінів-словосполучень – це атрибутивні словосполучення, які складаються з означення й означуваного компонента, в таких словосполученнях початкову позицію займає означення [2, с. 39]. Прикладами атрибутивних словосполучень можуть бути: high pressure – високий тиск, screw connection – гвинтове з'єднання, axial motion – осьовий рух, safety gear – запобіжний механізм, steam engine – паровий двигун, hydraulic valve – гідравлічний клапан, ring piston – кільцевий поршень, pneumatic drive – пневматичний привод, diesel engine – дизельний двигун, ball bearing – кульковий підшипник, inlet valve – впускний клапан, vane pump – лопатний насос.

Студенти під час перекладу технічного тексту галузі машинобудування мають враховувати контекст для з'ясування значення термінів, оскільки слова поза контекстом перекладатися не можуть.

Висновки. Здійснене дослідження дає підстави зробити висновок про те, що переклад українською мовою англійських термінів галузі машинобудування повинен здійснюватися студентами за умови достатнього рівня володіння ними мовою оригіналу та наявності в них спеціальних фахових знань. Під час перекладу термінів слід брати до уваги контекст, а також враховувати будову термінів, які поділяються на прості, складні і терміни-словосполучення.

Перспективою подальших досліджень є аналіз особливостей анотаційного та реферативного перекладу технічної літератури.

Література

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
2. Корбут О. Г. До проблеми труднощів перекладу технічних термінів у студентів машинобудівних спеціальностей / О. Г. Корбут // Новітня освіта : зб. наук. праць. – К., 2014. – № 1. – 90 с. – С. 30–34.
3. Орлова Г. Д. Пособие по переводу английской научно-технической литературы : учеб. пособие / Г. Д. Орлова. – Тула : Изд-во ТулГУ, 2006. – 175 с.
4. Сдобников В. В. Теория перевода : учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2007. – 448 с.
5. Терехова Г. В. Теория и практика перевода : учеб. пособие / Г. В. Терехова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. – 103 с.
6. English for mechanical engineering: Machine components. Types of engines : навч. посіб. з англ. мови професійного спрямування для студентів Механіко-машинобудівного інституту / Г. О. Корсун, Ю. Е. Лавриш, О. Г. Корбут, І. М. Литовченко. – К. : ЦУЛ, 2015. – 335 с.

УДК 37.034

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Короленко В. Л.

Автором розглянуто процес виховного впливу на дітей шкільного віку як необхідної педагогічної діяльності, яка передбачає моральне формування майбутньої особистості. На основі теоретичного аналізу наукової літератури визначено сутність процесу морального виховання школярів, проведено аналіз різноманітних підходів до вирішення цієї проблеми. Результати проведеного аналізу дають змогу стверджувати, що моральні знання і навички складають основу загального морального розвитку сучасної особистості.

Ключові слова: моральне формування, моральні чинники, моральні цінності, моральні знання, моральне виховання.

Автором рассмотрен процесс воспитательного влияния на детей школьного возраста как необходимой педагогической деятельности, которая предусматривает моральное формирование будущей личности. На основе теоретического анализа научной литературы определена сущность процесса морального воспитания школьников, проведен анализ разнообразных подходов к решению этой проблемы. Результаты проведенного анализа дают возможность утверждать, что моральные знания и навыки составляют основу общего морального развития современной личности.

Ключевые слова: моральное формирование, моральные факторы, моральные ценности, моральные знания, моральное воспитание.

The author considers the process of educator's influence on the school age children as a necessary pedagogical activity which foresees the moral forming of a future personality. On the basis of theoretical analysis of scientific literature, the essence of schoolchildren's moral education is determined; various ways to solve the problem are analyzed. The results of the conducted analysis prove that moral knowledge and skills make basis of modern personality's general moral development.

Moral education -is one of inheritance forms of morality in society. A moral is in understanding of modern society, is the synonym of ethics. Thus, under moral education it is possible to understand the process of the purposeful forming for the child of the moral settings, and also fixing of habits of conduct, proper to the norms and moral, accepted in society. Presently, when the standards of legal cruelty with people are widely presented in mass medias, entertaining transmissions and films, and also in computer games which children master from preschool age, moral education of children must spare the special attention.

Actuality of this article does not cause a doubt, as verification and estimation of moral knowledge and skills of domain of school age children, is very important and necessary component part of educator process, and capture the method of verification of level of moral knowledge of schoolboys, is one of important and heavy tasks which a teacher must decide.

An author is conduct the thoughtful piece of work with determination of efficiency of the modern pedagogical operating on moral education of schoolboys. Important is a necessity of search of new forms and methods of the pedagogical operating on a rising generation, with the purpose of preparation of him to life in society.

Key words: moral forming, moral factors, moral values, moral knowledge, moral education.

Актуальність теми дослідження. В умовах стрімкого розвитку сучасної цивілізації система середньої освіти повинна виховати повноцінну особистість, здатну до морального саморозвитку та самоосвіти. Самостійно-пізнавальна діяльність того, хто навчається, постає визначальною характеристикою якості освітньо-виховного процесу, тому нині особливої значущості набуває проблема морального виховання.

Мета статті – дослідження педагогічних поглядів на проблему морального виховання школярів в умовах сучасності. Завданням даної статті є висвітлення

важливості та необхідності підвищення ефективності процесу морального виховання дітей шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень. Питання морального виховання підростаючого покоління в різних аспектах висвітлюються в дослідженнях Г. Афоніна, О. Вишневський, О. Кононко, С. Максимюк, О. Морозова та інші. Однак у попередніх наукових працях цьому питанню приділено недостатньо уваги, тому існує необхідність детального вивчення даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Важливим етапом у теорії морального виховання особистості було введення А. Макаренком понять: “перспектива найближча” – перспектива “завтрашньої радості”; “середня перспектива” – перспектива аж до випуску з колонії; “далека перспектива” – перспектива дорослого життя, яка була мотивом для самовиховання колоністів [4].

У свою чергу С. Максимюк визначив, що теорія цілеспрямованого самовиховання складається з трьох взаємопов'язаних і взаємозумовлених процесів:

1. Самопізнання. Передусім потрібно вивчити себе як особистість. Для цього застосовується самоаналіз, порівняння себе з іншими людьми (позитивнішими), сприймання критики від товаришів і друзів, спостереження за собою ніби збоку, щовечірне підбиття підсумків дня, оцінювання правильних чи неправильних дій, об'єктивне самокритичне (не занижене) ставлення до себе.

2. Самоутримування від негативних думок, дій, слів, вчинків, поведінки (само-наказ на стримування, самовідмова, самозаборона, самонавіювання, самопокарання).

3. Самопримушування до здійснення позитивних дій, вчинків, добрих справ сприяє подоланню внутрішньої неорганізованості, небажання вчитися чи працювати, лінощів [4, с. 225–226].

Аналізуючи проблему сучасного морального формування дітей шкільного віку, доречно згадати сучасні завдання українського родинного виховання, які обумовлені історичними обставинами:

- особливостями суспільного життя в процесі переходу від авторитарного до громадянського суспільства. Людина з дитинства звикає до думки, що їй потрібно за себе відповідати, на себе покладатися, сама повинна вирішувати свої життєві проблеми, а для цього їй потрібні: свобода, сила волі, розум тощо. Порівняно з нашою родиною, європейська такий погляд на власну перспективу передає значно раніше дітям від батьків;

- сучасний процес морального виховання української родини визначається специфікою морально-духовного, етнічно-національного, психічного та фізичного стану людини;

- несприятливою є духовна атмосфера, яка поширюється на наше суспільство шляхом бездумних культурних запозичень (кіно, телебачення тощо). Сучасна українська родина мусить виявити силу і здатність протистояти чужому культурному контекстові, який своєю основою має філософію антропоцентризму – оспівування культу сили, нормальності вбивства, прагнення тілесних насолод тощо [2, с. 328–329].

За такого розуміння проблеми важливими є обставини, які протидіють руйнуванню родинного виховання:

морально-духовне оздоровлення родини. Кожна родина мусить розвиватися матеріально і духовно, розвиток розуму і сили волі є передумовою виживання сучасної української родини;

національно-етнічне відродження в родині. Людина має свої, природою визначені видові ознаки, які мають спадковий (вроджений) характер, і повноцінний її розвиток можливий лише тоді, коли всі визначені природою якості організму розвиваються вільно та повноцінно;

демократизація родинного життя. Батьки часто нехтують природними правами дитини, її гідністю і рівністю з усіма членами родини, а також трактують свою дитину як власність [2, с. 329–331].

За твердженням О. Кононко, сутність проблеми морального формування дітей шкільного віку полягає в сформованості їхньої креативності. На його думку, це одна з базових якостей особистості і показниками її сформованості в дитини є:

- чутливість до проблем, готовність їх розв'язувати власними силами; відкритість новим ідеям, інтерес до невідомого;

- схильність руйнувати чи змінювати стереотипи, відмовлятися від шаблонів, відходити від зразків;
- спроможність виходити за рамки заданої іншими ситуації;
- швидкість аналогій, протиставлень, асоціацій;
- загострене сприйняття неточностей, недоліків, відхилень, незвичності, складності;
- уміння підійти до проблеми з різних точок зору;
- уміння вносити щось нове, видавати оригінальні ідеї, розв'язувати нові завдання, досягати незвичних результатів;
- пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності;
- висока пізнавальна активність, допитливість;
- уміння швидко переходити від одного способу розв'язання до іншого; переключатися; переконструювати елементи в нових комбінаціях (комбінаторні властивості);
- дотепність, почуття гумору, інтерес до парадоксів;
- сміливість та незалежність суджень, здатність до постановки власної мети;
- об'єктивність суджень, неупередженість оцінок; самокритичність, здатність посміятися із себе;
- використання різних форм доказів; уміння помічати зв'язки між ознаками, формально між собою не пов'язаними;
- здатність сприймати об'єкти комплексно, цілісно, виділяти в них головне, істотне, відкривати потенційне; розвинена уява, метафоричність (створення фантастичних ідей); уміння дивуватися;
- здатність прогнозувати, передбачати, висувати гіпотези, робити припущення; орієнтація на високі стандарти якості, ідеальні еталони [3, с. 74–75].

Отже, ми можемо зробити висновок, що одним з провідних шляхів у попередженні негативної поведінки і підвищенні ефективності морального формування підростаючої особистості є формування в дитини креативності.

У контексті вирішення проблем морального формування актуальними є результати проведеного Г. Афоніною дослідження особливостей процесу морального виховання, що відбиває його специфіку і складність.

1. *Цілеспрямований* процес (мета виховання повинна так реалізовуватися, аби вона була близька і зрозуміла вихованцеві).
2. *Багатогранний* процес (в процесі морального виховання беруть участь сім'я, школа, суспільство, окремі вихователі, позашкільні навчальні заклади).
3. *Діяльність вихователя*, результати його виховання обумовлені не лише знаннями теорії виховання, але і майстерністю.
4. Результати цього виховного процесу малопомітні порівняно з результатами навчання.
5. Процес *динамічний, мінливий, рухливий*.
6. *Тривалість* процесу. Виховання триває все життя. Дитина протягом усього життя нагромаджує моральний досвід поведінки, знання, думки, переконання.
7. *Безперервність виховання*. Процес шкільного виховання – це процес безперервної, систематичної взаємодії вихователів і вихованців (на уроці, після уроку, в поході, різних формах роботи). Безперервність передбачає створення системи морального виховання, а не зводиться до виховання від часу до часу.
8. *Ступінчастий* характер виховання. На початковому етапі дитина виховується в сім'ї, потім в школі формуються етичні поняття, засвоюються етичні знання, виробляються думки, які потім формуються в переконання школяра і становлять основу його поведінки.
9. *Особливість концентризму* відбивається у змісті виховної роботи. Набуття знань загальнолюдських норм моралі, розвиток соціально значущих якостей особистості відбуваються в дитини протягом всього шкільного життя, але на кожному віковому етапі зміст роботи вчителя розширюється і вбирає в себе ширше коло знань.
10. *Двобічний і активний* характер процесу виховання. В процесі виховання беруть участь дві сторони – вчитель і вихованець. Вчитель керує процесом виховання залежно від тієї інформації, яку він отримує від учня.
11. *Невизначеність* результатів виховання. В одних і тих же умовах виховання отримуємо різні результати, оскільки на них мають вплив суб'єктивні чинники,

індивідуальні відмінності учнів, соціальний досвід і рівень підготовки учнів, ставлення учнів до вихователя, уміння учителя керувати процесом виховання в окремих випадках.

12. *Комплексний характер* процесу виховання. Передбачає єдність цілей, завдань, змісту, форм і методів виховного процесу. Все повинно бути підпорядковано ідеї цілісного виховання і розвитку особистості. Ця особливість процесу виховання яскраво виявляється у плануванні виховної роботи з класним колективом.

13. *Закономірності* процесу виховання – це стійкі істотні зв'язки у виховному процесі, що дозволяють отримати ефективні результати в розвитку особистості.

14. У виховному процесі переплітаються залежності різного плану: *соціальні* (підготовка підростаючої людини до життя, праці, що пов'язане з набуттям соціального досвіду); *психічні* (виховання сприяє розвитку особистості); *педагогічні* (організація процесу виховання й обумовленості його низкою чинників) [1, с. 48–50].

Деякі результати цих досліджень були покладені нами у розробку змісту та методичного апарату морального формування дітей шкільного віку у загальних навчальних закладах.

У контексті проблеми морального формування дітей шкільного віку актуальними є результати проведеного О. Морозовою дослідження. Вона вважає, що якість морального формування особистості безпосередньо залежить від складових базових компонентів виховання [5].

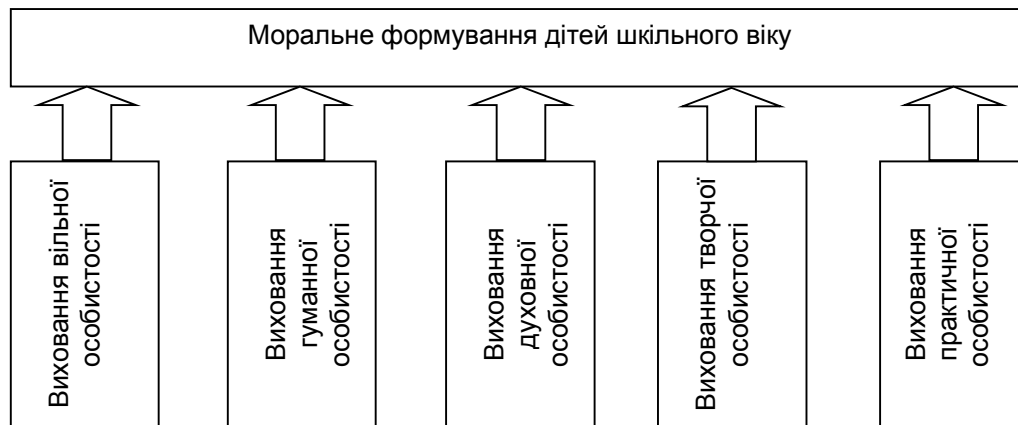


Рис. 1. *Схема залежності морального формування особистості від складових базових компонентів виховання*

- Виховання вільної особистості (високий рівень самосвідомості; громадянськість; відчуття власної гідності, самоповага; самодисципліна, чесність, орієнтування в духовно-моральних цінностях життя; самостійність в ухваленні рішення і відповідальність; вільний вибір змісту життєдіяльності).

- Виховання гуманної особистості (милосердя, доброта – здібність до співчуття, співпереживання, альтруїзм; терпимість, доброзичливість, скромність, готовність надавати допомогу людям; прагнення до миру, добросусідства, розуміння цінності людського життя).

- Виховання духовної особистості (потреба в пізнанні і самопізнанні, красі, рефлексії, спілкуванні, пошуку сенсу життя; автономія внутрішнього світу, цілісність).

- Виховання творчої особистості (розвинені здібності – потреба в перетворювальній діяльності; знання, уміння навички, розвинений інтелект; інтуїція; життєтворчість).

Виховання практичної особистості (знання основ економіки – працьовитість, господарність; комп'ютерна грамотність; володіння мовами світу; знання народних, релігійних звичаїв; здоровий спосіб життя, фізичний гарт; естетичний смак, хороші манери; облаштування будинку, забезпечення добробуту сім'ї) [5, с. 125–126].

Висновки та перспективи подальшого розгляду. Аналіз педагогічного аспекту розвитку проблеми морального виховання школярів на етапі його виділення в самостійну науково-педагогічну проблему дозволяє виявити зміну педагогічних поглядів на це питання від фрагментарного впровадження у практику до розгляду в контексті реалізації особистісно орієнтованої моделі морального виховання, що визначає актуальність підходу в наш час.

Література

1. Афолина Г. М. Педагогика : курс лекций и семинарские занятия / под ред. О. А. Абдуллиной. – Второе изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 512 с. – (Серия "Учебники, учебные пособия").
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доповн. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Кононко О. Л. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
4. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. – К. : Коңдор, 2009. – 670 с.
5. Морозова О. П. Педагогический практикум: учебные задания, задачи и вопросы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. П. Морозова. – М. : Изд. центр "Академия", 2000. – 320 с.

УДК 378.147

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА АНТИЦИПАЦІЯ В НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ**Король В. С.**

Виділивши предметом дослідження антиципацію як вияв когнітивної функції психіки, особлива увага звертається на рівень її розвитку, який називають мовномисленнєвою антиципацією. У статті розглядається роль такої антиципації у структурі навчання, виділені рівні вияву антиципації в навчально-пізнавальній діяльності та розроблені основні методичні рекомендації стосовно педагогічного керівництва її проявами в учнів.

Ключові поняття: навчальний процес, антиципація, мовномисленнєва антиципація, рівні інтелектуальної антиципації.

Выделив предметом исследования антиципацию как проявление когнитивной функции психики, особое внимание обращается на уровень ее развития, который называют речемыслительной антиципацией. В статье рассматривается роль такой антиципации в структуре обучения, выделены уровни проявления антиципации в учебно-познавательной деятельности и разработаны основные методические рекомендации по педагогическому руководству ее проявлениями у учащихся.

Ключевые понятия: учебный процесс, антиципация, речемыслительная антиципация, уровни интеллектуальной антиципации.

Subject of the research is anticipation as a sign of cognitive psyche function. Special attention is paid to the level of its development; it is also called speech and mental anticipation. Prediction in thinking refers to higher levels of cognitive activity. Planning and prediction are essential components of intellectual activity.

The literature analysis shows that a number of publications devoted to general psychological issues of anticipation, anticipation in the structure of computer operation work and sports activities grows. However, the role of anticipation in the structure of education is less studied. This enters into a sharp contradiction with the possibilities of the research, as speech and mental anticipation plays an important role in the structure of teaching and learning activities.

Theoretical grounds of the article are: the structure of teaching and learning activities should optimally combine the main components of perception – knowledge of the past (previously learned), relevant (mastered at the moment) and future (prediction). Successful management of students' cognitive activity depends on mnemonic (retrospective) and anticipant (prospective) issues in the students' cognitive work.

The pilot research showed that speech and mental anticipation requires an appropriate level of thinking quality – independence, depth, evidence, heuristics and criticism.

Levels of possible manifestations in anticipation are emphasized in teaching and learning activities and basic guidelines regarding the management of these manifestations among school children are developed.

Key words: educational process, anticipation, speech and mental anticipation, levels of intellectual anticipation.

У психологічній літературі антиципація традиційно розглядається як уявлення суб'єктом результатів своїх дій, вчинків ще до їх здійснення [1; 5; 8]. Предметом нашого дослідження є антиципація як особливий вияв когнітивної функції психіки, а особливо той рівень її розвитку, який Б. Ф. Ломов та Є. Н. Сурков називають мовномисленнєвою антиципацією [5; 7]. Актуальність такого підходу беззаперечна, оскільки можна навіть стверджувати, що мислення – це перш за все передбачення [5, с. 11]. Передбачення шуканого в процесі мислення відноситься до вищих рівнів пізнавальної діяльності людини [1, с. 204]. Планування, прогнозування є необхідними компонентами інтелектуальної діяльності [8].

Хоч антиципаційним процесам належить провідна роль в отриманні нової інформації, в регуляції поведінки людини, в її спілкуванні з іншими людьми, їх потрібно

розглядати у тісному зв'язку з тими процесами, які ми називаємо процесами актуального відображення та процесами ретроспективного відображення, тобто системно. Як відмічають Б. Ф. Ломов та Є. М. Сурков, "функції психіки (когнітивна, регулятивна та комунікативна) проявляються у феноменах антиципації у нерозривній єдності, що дозволяє розглядати їх як системні процеси, тобто специфічні інтегральні характеристики психічної діяльності" [5, с. 13]. Запропонований нами підхід дозволить, на наш погляд, розширити можливості розуміння антиципації як системного утворення психічної діяльності.

Здійснений нами аналіз психологічної, педагогічної та філософської літератури дає можливість вважати, що в сучасній класифікації рівнів антиципації (на рівні сенсомоторних процесів; на рівні перцептивних процесів; на рівні уявлень; на рівні мовномисленнєвих процесів; на субсенсорному рівні), безумовно, важливе місце належить інтелектуальній антиципації. На нашу думку, розкрити механізми прояву інтелектуальної еманіпації можна лише за умови широкого контексту дослідницької роботи, що, власне, виходить за межі предмета вивчення інтелектуальної антиципації. П. Я. Гальперін писав: "Чому розв'язок не настає негайно, як складеться правильна "антиципуюча схема"? ... Очевидно, для розв'язку необхідний не лише правильний критерій у вигляді такої "антиципуючої схеми", потрібно ще по-особливному побачити об'єкт, який їй відповідає" [2, с. 256].

Ретельний аналіз особливостей прояву інтелектуальної антиципації в навчальній діяльності школярів передбачає хоча б як робочу гіпотезу виділення її основних субрівнів. Вивчення наукової літератури показує, що до цього часу класифікації таких субрівнів не існує. Аналіз наших попередніх досліджень дає нам можливість виділяти (не претендуючи на завершеність та повноту класифікації) наступні підрівні інтелектуальної антиципації: а) передбачення як усвідомлення можливого напрямку реалізації цілі пізнання (здогадка, в якому напрямку потрібно пробувати вирішувати пізнавальну проблему); б) передбачення як "контур" можливого шляху вирішення; в) передбачення як наповнення "контуру" суттєвими та необхідними антиципуючими компонентами.

Теоретичне та дослідне обґрунтування дослідницької стратегії показує, що до основних гіпотез дослідження потрібно віднести наступні припущення:

а) антиципація, яка є необхідним компонентом навчально-пізнавальної діяльності школярів, особливо активно проявляється у засвоєнні наукових понять (мовномисленнєва антиципація), але, в свою чергу, вимагає саме на цьому рівні особливо оптимальних форм своєї організації, що залежать від ефективності педагогічного керівництва процесом учіння;

б) важливими психологічними критеріями сформованості у школярів здібностей до доцільної антиципації є властиві їм рівні розвитку якостей мислення, які порівняно легко піддаються діагностиці.

Запропонована нами система методик формувального експерименту логічно пов'язана з методиками констатуючого та контрольного експериментів ("Поле антиципації", "Антиципуючі тактики", "Рівні антиципації", Багатоцільовий опитувальник якостей мислення (Форми "А" та "Б")). Загальним елементом усіх методик формувального експерименту є система все далі складніших завдань, спрямована на формування в учнів такої здатності до антиципації, яка є синтезом можливостей кожного з перерахованих вище рівнів. Під час конструювання конкретних завдань ми виходили з того, що лише за умови повноцінного формування попереднього рівня можливе формування складнішого рівня інтелектуальної антиципації. Другою важливою загальною умовою формувального експерименту є максимальна опора на антиципуючі процеси на рівні уявлень. Апробація методик показала, що ефективність навчання виявляється набагато вищою, коли в навчальному процесі антиципуючі мисленнєві схеми опираються на зорові образи уявлень (уявлення, пам'яті, а особливо уяви).

Структурно у блоці формувальних методик ми виділяємо дві групи:

а) формувальні методики, безпосередньо побудовані на змісті конкретних навчальних предметів (математики, мови, історії, географії тощо);

б) завдання психологічного тренінгу здібностей до інтелектуальної антиципації (використання пізнавальних задач, завдань на продуктивне мислення, колективний розгляд пізнавальних ситуацій, рольові пізнавальні ігри).

За цільовим призначенням система формувальних методик ділиться на наступні групи:

а) методики, спрямовані на формування в учнів готовності до прогнозувальної діяльності в навчальному процесі, під час створення яких ми виходили з наступного судження І. С. Якиманської: "Щоб розкрити школярам технологію "думання", потрібно надавати їм відомості про природу мислення, які повинні повідомлятися разом з предметним змістом знань" [9, с. 57];

б) методики, спрямовані на поступове ускладнення досягнутих учнями субрівнів інтелектуальної антиципації, на перехід до вищих рівнів;

в) методики, спрямовані переважно на розширення "поля антиципації" (формування прийомів антиципуючого "бачення" тощо);

г) методики, спрямовані на вдосконалення в учнів вміння використовувати адекватні "антиципуючі тактики".

За змістовним оформленням застосовані нами методики можна розділити на два типи:

а) побудовані на аналізі наукових понять та способів оперування з ними;

б) побудовані на розв'язуванні навчальних, пізнавальних та інших задач, на практичному використанні засвоєних знань.

Крім авторських методик, у дослідницькій практиці використовуються і методики, створені іншими дослідниками (наприклад, тренувальні вправи, запропоновані Г. Г. Гранік, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевою) [3, с. 31–37].

При використанні системи формувальних завдань нами враховувалася наступна особливість прогнозування в навчальній діяльності, відмічена П. І. Підкасистим та Б. І. Коротяєвим: "Прогнозований матеріал подається не у явному вигляді, а у прихованому, і його потрібно відтворити на основі пошуку та перебирання найбільш імовірних варіантів в рамках заданих орієнтирів, додаткових відомостей та вказівок" [6, с. 31].

Узагальнивши результати дослідження, можна зробити наступні висновки:

1. Навчання учнів включає у свою структуру актуальну навчальну роботу: знання, які в даний момент засвоюються, навички, які формуються, але і використання раніше засвоєних та збережених в пам'яті знань, сформованих навичок, а також "контури" майбутніх знань, що фіксуються в інтуїції, невиразних здогадках, "прообрази" майбутніх навичок. Наявність таких "прообразів" навичок підтверджується здатністю осіб з високим рівнем розвитку антиципації "конструювати" нові прийоми розумової діяльності. Єдність цих сторін навчально-пізнавальної діяльності учнів – складна та суперечлива. Як зазначав Г. С. Костюк, "попередній досвід особистості, накопичені вже знання – суттєва передумова розуміння нею нових, ще не пізнаних об'єктів. ... Проте сама наявність певних знань ще не забезпечує її успіху. Щоб зрозуміти, потрібно активізувати ці знання, зіставити нове зі старим, усвідомити різнобічні зв'язки нового зі старим та використати наявні знання для оволодіння новим матеріалом" [4, с. 212–213].

2. Успішне керівництво педагогом пізнавальною діяльністю особистості, таким чином, залежить від того, наскільки в її актуальну пізнавальну активність включаються як мнемічні (ретроспективні), так і антиципаційні (перспективні) моменти.

3. На якісному рівні аналізу мислення прояв мовномисленнєвої антиципації розглядається нами як найтіснішим чином пов'язаний з проявом відповідного рівня розвитку якостей мислення, зокрема, прогнозувальної функції критичності мислення.

4. Доцільне та вміле врахування учителем-предметником елементів здогадки, передбачення, прогнозування тощо і т. п. в навчально-пізнавальній діяльності учнів дозволяє не лише підсилити творчі компоненти їх навчання, зробити більш змістовною їх самостійну роботу, але і сприяє розвитку допитливості, збагачує мотиваційну сферу, а тим самим частіше створює такі ситуації навчання, які Л. Б. Ітельсон назвав ситуаціями "цілеспрямованого протягування". А як відомо, саме ці ситуації сприяють досягненню тривалої пізнавальної активності учнів у процесі учіння, спонукають їх до освіти.

Як же оптимально використовувати вияви інтелектуальної антиципації під час організації навчально-пізнавальної діяльності учнів?

Ми рекомендуємо вчителям-предметникам звернути особливу увагу на розвиток якостей мислення учнів. Як показали наші експериментальні дослідження, існує

позитивний зв'язок між розвитком у людини таких інтелектуальних якостей, як самостійність і глибина думки, доказовість, критичність і евристичність мислення, та виявом її здатності до здогаду, передбачення, прогнозування майбутнього ходу подій. Саме тому при організації уроку доцільно продумати можливості проблемного засвоєння учнями нового матеріалу, виділити в ньому найсуттєвішу інформацію, а головне – намітити засоби спонукання учнів до самостійного виділення суттєвого в процесі пояснення на уроці. Варто також звернути увагу на можливості створення таких ситуацій, які вимагали б від учнів критичної оцінки як відповідей своїх товаришів, так і власних міркувань, сприяли б розвитку творчого їх мислення.

При організації пізнавальної діяльності учнів потрібно всебічно враховувати, наскільки думка відповідає вимогам завдання, що розв'язується. Послідовна ланка необхідних здогадів, передбачення, прогнозування очікуваних результатів нами умовно названо "полем антиципації". Успішний розв'язок задачі (а під успішністю тут розуміється не лише правильний результат, а й те, наскільки самостійно і якими способами учень прийшов до нього) можливий лише при оптимальному (не звуженому, але й не заширокому) "полі антиципації".

Виходячи з вищесказаного, варто при плануванні навчального процесу (уроку, циклу уроків) повніше враховувати таку особливість. Учіння учнів закономірно включає в свою структуру не лише актуальну навчальну роботу (знання, які в даний час засвоюються, навички, що тільки формуються), а й використання раніше засвоєних та збережених в пам'яті знань, сформованих навичок, а також "контури" майбутніх знань (фіксовані в інтуїції, нечітких здогадках), "прообрази" майбутніх навичок. Зокрема, слід зазначити, що наявність таких "прообразів" навичок експериментально підтверджується більшою здатністю учнів з високими рівнями розвитку антиципації до самостійного вироблення нових навичок. Вони не лише оптимально переносять прийоми мисленнєвої діяльності з однієї сфери навчання на іншу, але й за потреби "конструюють" нові прийоми цієї діяльності.

Для створення оптимальних умов вияву антиципації учнів у процесі викладання тих чи інших навчальних дисциплін учителям доцільно повніше враховувати субрівні інтелектуальної антиципації.

Формування здатності учнів до доцільного передбачення та прогнозування можливих результатів навчально-пізнавальної діяльності складний, а іноді й суперечливий процес. У процесі інтелектуального виховання учнів можливі й тимчасові труднощі та невдачі. Але взаємодія всіх педагогів, які працюють з учнями, можливості їх навчальних дисциплін у розвитку творчого мислення дітей та юнаків – надійний гарант успішності такої роботи.

Література

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236–277.
3. Гранин Г. Г. Как учить школьников работать с учеником / Г. Г. Гранин, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
4. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
5. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 280 с.
6. Пидкасистый П. И. Организация деятельности ученика на уроке / П. И. Пидкасистый, Б. И. Коротяев. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
7. Сурков Е. Н. Антиципация в спорте / Е. Н. Сурков. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 142 с.
8. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
9. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника / И. С. Якиманская. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

УДК 376-056.36.016:82

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ТА ЧИННИКИ, ЩО УСКЛАДНЮЮТЬ ЇХНЮ ЧИТАЦЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Кравець Н. П.

У статті проаналізовано особливості психічних процесів розумово відсталих учнів, що впливають на оволодіння ними читацькою діяльністю. Визначено завдання та методи дослідження. Доведено, що опанування читацької діяльності вказаною категорією школярів ускладнюють як суб'єктивні, так і об'єктивні чинники. До суб'єктивних чинників віднесли: незадовільний стан навички читання, стан емоційно-вольової сфери, що не дозволяє проявляти інтерес до читання як до процесу діяльності та пізнання, внаслідок чого порушуються увага, працездатність, формується негативне ставлення до читацької діяльності. Об'єктивні чинники склали: ставлення учителів літератури з метою виховання в них інтересу до читання літератури; недостатнє використання персоналом школи інноваційних технологій навчання, способів формування й закріплення умінь і навичок читацької діяльності у школярів; недостатнє комплектування шкільних бібліотек сучасною дитячою художньою та науково-пізнавальною літературою.

Ключові слова: розумово відсталі учні, читацька діяльність, психічні процеси, суб'єктивні й об'єктивні чинники.

В статье проанализированы особенности психических процессов умственно отсталых учеников, влияющие на овладение ими читательской деятельностью. Определены задачи и методы исследования. Доказано, что овладение читательской деятельностью умственно отсталыми учащимися усложняют как субъективные, так и объективные факторы. К субъективным отнесли несформированность навыка чтения, нарушения мыслительно-речевой деятельности, состояние эмоционально-волевой сферы, не позволяющее проявлять интерес к чтению как к процессу деятельности и познания, вследствие чего нарушаются внимание и работоспособность, формируется отрицательное отношение к читательской деятельности.

Объективные факторы составляют: отношение учителей литературы к чтению учениками художественной и научно-познавательной литературы, недостаточное использование персоналом школы инновационных технологий обучения, способов формирования и закрепления умений и навыков читательской деятельности.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, читательская деятельность, психические процессы, субъективные и объективные факторы.

The article deals with the features of mentally retarded schoolchildren's psychical processes that influence on their mastering reading activity, in particular: the state of perception, thinking, speech, vivid imagination, memory. Tasks and research methods are determined. It is proved that mastering reading activity by this category of pupils complicates both subjective and objective factors.

The subjective factors are: unsatisfactory state of reading skills, first of all correctness and distinctness, image memory, violation of cause and effect relationship, as a result pupils don't understand the essence of the events represented in works and they have considerable difficulties in determination of its sequence that prevent to analyze a work properly, define its subject and a key-note, analyze acts and character of heroes, plan a work and retell it according to this plan. Unformed abilities and skills of library-bibliographic activity also belong to subjective factors. Violations of mental-speech activity show its worth in unformed speech functions, first of all communicative, regulative and significative, that negatively influences on reading activity mastering. The lacks of emotional-volitional sphere do not allow showing interest in reading as to the process of activity and cognition, and as a result attention and working capacity are violated, negative attitude toward reading activity is formed.

The objective factors are: attitude of teachers of Ukrainian (Russian) literature toward pupils' reading of both artistic and scientifically-cognitive literature with the aim of educating interest in reading literature; insufficient use of innovative technologies of

education in everyday systematic work by teachers, educators, school librarians which would assist forming and fixing schoolchildren's abilities and skills of reading activity (dialogue and computer technologies, literary games, facilities of alternative communication); insufficient completing school libraries by modern child's artistic and scientifically-cognitive literature that does not assist activation of pupils' out-of-school reading; passive attitude of parents majority toward child's reading. The further work will be sent to determination of factors that positively influence on mastering reading activity by mentally retarded schoolchildren.

Key words: mentally retarded schoolchildren, reading activity, psychical processes, subjective and objective factors.

Постановка проблеми. Загальна мета освіти на сучасному етапі – формування всебічно розвиненої людини, здатної успішно адаптуватися й соціалізуватися у суспільстві, зокрема й розумово відсталої. Підготовка даної категорії осіб до самостійного життя та праці відбувається завдяки професійному самовизначенню по закінченні шкільного навчання, адекватного їхнім психофізичним особливостям розвитку та з урахуванням змін у промисловості й сільському господарстві країни. Реалізується це завдяки сформованості у майбутніх випускників умінь і навичок читацької діяльності, що забезпечує успішну роботу з сучасною новітньою технікою за умови належного сприймання сутності інформації, інструкцій, рекомендацій, технічних текстів як з паперових, так і з електронних носіїв. З огляду на це розумово відсталі учні-випускники повинні бути готовими сприймати й аналізувати отриману інформацію з різноманітних джерел та належним чином використовувати її у відповідних ситуаціях. Для цього їм потрібно опанувати уміннями читацької діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Читання – занадто складна праця, що вимагає значних розумових і вольових зусиль, постійної напруженої інтелектуальної роботи з текстом твору, наявності інтересу до читання. Читацький інтерес – мотивація, яка сприяє й підтримує читання, забезпечуючи вплив книги на внутрішній світ учня-читача – інтерференцію (взаємно вражаю). Інтерференція навички читання передбачає від'ємне гальмування раніше набутих навичок на створення й функціонування нових. Чим вищі вимоги пізнавальних і виконавчих процесів до обмеженого обсягу уваги, тим з більшою імовірністю виникає інтерференція. Читацька діяльність, як і будь-яка інша діяльність, мотивована і передбачає зацікавленість як особливу форму концентрації мимовільної уваги, як "передвісника" інтересу, яку слід перевести в допитливість.

Значення читацької діяльності для школярів розглянуто у працях О. Ісаєвої, Г. Шелехової, Н. Светловської; розуміння учнями літературних творів досліджували М. Голдусь, Н. Сорокіна, В. Василевська, А. Брудний, Л. Доблаєв, З. Смирнова; особливості читацької діяльності вивчали О. Гончарова, О. Карсалова; особливості організації та керівництво читацькою діяльністю на уроках літератури висвітлено у розвідках О. Слижук, Ю. Соболева, Т. Федорова проаналізували роботу щодо формування й удосконалення читацької діяльності на уроках літератури, Т. Чебікіна – методу організації та проведення уроків позакласного читання. Особливості читацьких інтересів розглянуто в працях О. Мазуркевича, О. Савченко.

Мета статті: вказати особливості психофізичного розвитку розумово відсталих учнів та виявити чинники, що негативно впливають на їхню читацьку діяльність.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез та узагальнення отриманих результатів; емпіричні: бесіда, інтерв'ю, аналіз уроків, особових справ учнів, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Ми намагалися виявити чинники, що негативно впливають на формування читацької діяльності розумово відсталих учнів та виховання їх як активних читачів. До обстеження залучили 127 учителів української (російської) літератури, вихователів, бібліотекарів; 89 батьків дітей та 893 розумово відсталих учнів 7–9 класів.

Аналіз досліджень, у яких висвітлено особливості розвитку розумово відсталих дітей, свідчить про значні психічні й соматичні порушення, що заважають їм на належному рівні оволодівати читацькою діяльністю. Розпочинаючи експеримент, враховували думки Л. Виготського про те, що не всі сторони психіки розумово відсталих порушені однаковою мірою та про існування взаємозв'язку і взаємозалежності

психічних і соматичних функцій організму. Недоліки психічної діяльності проявляються більше в тому разі, коли складніша природа психіки, вищий її рівень. За Виготським, фізичний або психічний дефект у дитини створює ґрунт для вироблення перешкод щодо розвитку її спілкування з оточенням, який стає несприятливим фактором для особистісного розвитку, порушуючи нормальне "вростання" дитини в культуру. Вивчаючи особливості вищої нервової діяльності розумово відсталих учнів, В. Лубовський виявив різницю в перебігу фізіологічних процесів у корі мозку здорових дітей та у дітей з органічними враженнями мозку [8, с. 21]. На значні недоліки в чуттєвому пізнанні даної категорії дітей вказував відомий психолог І. Соловйов, експериментальним шляхом довівши, що розумово відсталі сприймають у кожен певний момент значно меншу кількість об'єктів, також у процесах сприймання проявляються неповноцінність аналізу й синтезу, водночас спостерігається уповільнений розвиток сприймання, не використовується минулий досвід [8, с. 39]. Учням важко уявити те, про що читають, через недоліки мовленнєвих функцій, уяви, образного мислення. Несформована функціональна база навички читання, складовими якої виступають: зорова і слухомовленнєва пам'ять, фонематична увага, зорово-моторна координація, довільна увага, стан дрібної моторики, навичка самоконтролю.

Аналіз особових справ на предмет сутності діагнозу, встановленого психолого-медико-педагогічною консультацією, свідчить, що в кожному класі навчаються учні з легкою і помірною розумовою відсталістю, тобто діти з різною мірою враження центральної нервової системи, що впливає на стан розвитку їхніх пізнавальних можливостей, фізичний стан та оволодіння знаннями й уміннями, зокрема й з читання.

Отримані дані дозволили розділити школярів на дві групи. До першої групи увійшло 56 % дітей, у яких, крім розумової відсталості, наявні соматичні захворювання, що спричиняють порушення узгодженості різноманітних емоційних регуляцій, виникнення емоційно-поведінкових розладів, внаслідок чого настають відхилення у психічному розвитку дітей. Групу склали соматично ослаблені діти з порушеннями зору (амбліопія, міопія), слуху, синдромом Дауна, учні з хронічним тонзилітом, кіфозами, сколіозами, плоскостопією та ін. захворюваннями. Зокрема, у 13,5 % школярів наявні зорові порушення; плоска стопа виявилася у 12 % дітей; 7,5 % склали діти з синдромом Дауна; у 1,5 % респондентів виявлено серцево-судинні захворювання; 5,5 % страждали на кіфосколіоз; мінімальна мозкова дисфункція наявна у 4,5 % школярів; гідроцефалія – у 1,5 % респондентів; 2 % вихованців мали викривлення носової перетинки. У досить значної частини учнів (19 %) наявний хронічний тонзиліт, що заважає їм тривалий час зосереджуватися на будь-якій діяльності, зокрема й читацькій. З особових справ дізналися, що учні даної групи часто пропускають шкільні заняття через респіраторні захворювання, загострення тонзиліту, хворі аденоїди, порушення діяльності яких заважає носовому диханню, внаслідок чого в мозок недостатньо постачається кисень, що спричиняє зміну носового дихання на ротове, часте хрипіння. Нервові клітини втрачають сприйняття, перестають реагувати на подразники, настає сонливість, в'ялість, що призводить до швидкого стомлення, розсіювання, відсутності реакцій на оточення, порушень сприймання, уваги і, як наслідок – порушень читацької діяльності.

Другу групу склали 44 % учнів, у яких розумова відсталість супроводжується нервово-психічними відхиленнями. Зокрема, у 16 % дітей наявний спектр аутистичних порушень; психоорганічний синдром спостерігали у 18 % обстежених; 4,5 % мали психопатію. Вказані порушення значно впливали на стан емоційно-вольової сфери вихованців та їхню розумову й фізичну працездатність. Адже для емоційно-вольової сфери характерні витривалість, терпіння, посидючість, толерантність, які проявляються у реакціях на невдачі, рівні вимог, здатності долати перешкоди. З цього приводу І. Бодеман вказував, що потрібно остерігатися недооцінки емоційно-вольової сфери розумово відсталого особистості, порушення якої можуть призвести до зниження працездатності [3]. Існує безліч перешкод на шляху до успішного оволодіння розумово відсталими учнями читацькою діяльністю. Насамперед вони стосуються емоційного розвитку, серед яких виступає проблема шкільної тривожності – однієї з найскладніших проблем емоційного розвитку розумово відсталих [9]. Серед обстежених нами учнів шкільна тривожність проявлялася у відсутності потреби досягнення успіху, проявів стресу в ситуаціях перевірки знань, у процесі самовираження [4]. Крім тривожності, для розумово відсталих характерна гіперактивність з синдромом дефіциту

уваги. Отримані дані та візуальні спостереження за учнями як на уроках, так і в позакласній роботі з української (російської) літератури дозволили зробити висновки, що фізичний стан негативно впливає на читацьку діяльність, оскільки в переважній більшості обстежених (52 %) наявний синдром дефіциту уваги з гіперактивністю. У процесі виконання на уроці будь-якого завдання школярі часто відволікалися на зовнішні подразники, не могли спокійно сидіти та зосереджуватися на його виконанні; діяльність набувала хаотичного, неспокійного вигляду. Звернене до них мовлення, насамперед запитання й завдання учителя, до кінця не вислуховували, легко переключалися на інший вид діяльності та залишали невиконаним попереднє завдання. Читаючи художній текст чи науково-пізнавальну статтю, учні відволікалися, переходили з рядка на рядок або заново починали читати речення, частину якого попередньо прочитали. Також спостерігали семикласників і восьмикласників, які після п'яти-семи хвилин читання тексту призупиняли читання, відкладали підручник в бік або перегортали його сторінки, поверталися до однокласників, мотивуючи настання втоми і неможливість подальшої праці.

У дітей із синдромом Дауна, зі спектром аутистичних порушень спостерігали характерні прояви агресії в разі неможливості виконання завдання або якщо воно їм "не подобалося". Вербальна агресія в учнів із синдромом Дауна проявлялася у відмові виконувати запропоноване завдання. Школярі іноді досить емоційно висловлювали своє ставлення до виконання запропонованого завдання, "проціджуючи" крізь зуби: "не буду-у-у, не хочу-у-у це читати". Учні зі спектром аутистичних порушень мовчки віддавали учителю книжку або підходили до столу учителя і мовчки клали її на стіл, повертаючись на своє улюблене місце.

Досліджуючи стан сформованості навички читання, виявили порушення правильності читання навіть в учнів сьомих-восьмих класів. Читаючи, школярі переставляли звуки (букви), складали у процесі читання; не дочитавши останнього складу слова, починали читати наступне або повторювати початок попереднього слова. Таке читання свідчило про порушення слухового контролю, адже послідовність читання слова вимагає дотримання послідовності його звукового аналізу. Перестановка звуків, складів у словах в процесі читання впливала на те, що учні-читачі неправильно сприймали прочитані слова і не могли зрозуміти як смисл слів, так і речення в цілому, оскільки несформованими виявилися регульовальна і сигніфікативна (означальна) мовленнєві функції, внаслідок чого слова не ставали "сигналами сигналів" (за І. Павловим). Порушувався обмін інформацією між комунікантами (учнем-читачем і автором тексту), негативно впливаючи на осмислення матеріалу й взаєморозуміння в процесі спілкування учнів-читачів з твором – єдність сигніфікації, внаслідок чого відбувалося нерозуміння сутності читаного матеріалу, що поступово гальмувало інтерес до читання, призводячи до його згасання, оскільки учні не володіли на належному рівні лексичним значенням слова.

Для розумово відсталих, на відміну від учнів з типовим розвитком, важливо враховувати нормативні показники, що стосуються темпу читання, оскільки школярі читають або занадто повільно, монотонно, або досить швидко, "ковтаючи" як закінчення слів, так і цілі слова, пропускаючи частини речення, внаслідок чого порушується розуміння смислу прочитаного матеріалу. Нормативних показників, що характеризують темп читання, дотримувалися лише 47 % обстежених.

Відомо, що виразність читання свідчить про його розуміння. Читаючи, школярі не звертали увагу на наявність розділових знаків як між словами, так і в кінці речень, зокрема окличні й питальні речення теж читали монотонно; у процесі повільного чи прискореного читання не виділяли паузою і підвищенням сили голосу важливі за смисловим навантаженням слова, оскільки логічних і смислових пауз не дотримувався жоден зі школярів. Так, 53,5 % школярів не знижували сили голосу і не дотримувалися логічних та смислових пауз у розповідних реченнях; окличні речення не виділяли або неправильно читали 20 %; 18,6 % респондентів не звертали увагу і не виділяли розділовий знак у кінці питального речення; на розділові знаки, які знаходилися в середині речення, не зважали 34,5 % учнів. Із загальної кількості обстежених 29 % у процесі читання не звертали увагу на будь-який розділовий знак, що негативно впливало на розуміння смислу читаного матеріалу. Вірші учні теж читали монотонно; у 13 % опитаних спостерігали скандоване читання. Вимова останнього слова строфи з більшою силою голосу спричиняла втрату основної думки. Лише

35,5 % намагалися чітко вимовляти слова, фрази, в решти дикція виявилася порушеною. Порушення звуковимови (сигматизм) спостерігали у дітей з синдромом Дауна.

С. Балканська, В. Студенікін, Л. Кузенкова, обстежуючи дітей з епілепсією, довели, що когнітивні порушення спричиняють мовленнєву дисфункцію, порушення уваги, які виникають внаслідок складної взаємодії соціальних та біологічних факторів. Зокрема, у хворих на роландичну епілепсію найбільш порушені функції, від яких залежать якість аналітико-синтетичної діяльності, короткотривалої зорової пам'яті, образного мислення, психомоторна діяльність, розподіл уваги [2]. За даними особових справ, у 3,5 % школярів наявна епілепсія.

Також обстежили учнів на предмет розуміння ними читаного матеріалу, використавши художні та науково-пізнавальні тексти. Учням пропонували виконати низку завдань: переказати частини знайомого тексту, який раніше прочитали й опрацювали; відповісти на запитання евристичного спрямування, вказавши основну думку твору; пояснити сутність причинно-наслідкових зв'язків. Школярі намагалися пригадати зміст прочитаного, але не могли, оскільки, читаючи, не проникали у зміст тексту твору, тому точного, швидкого й міцного запам'ятовування не відбулося, що свідчило про недостатність мисленнєвої активності. Про порушення цілеспрямованої діяльності свідчили багато привнесень, які не відносилися до змісту тексту. Як зазначав Б. Пінський, розумово відсталі учні намагаються пригадувати, але не можуть через недорозвиток не лише довільного, а й мимовільного запам'ятовування, відсутність навички самоконтролю [8, с. 111]. У процесі відтворення тексту школярі не користувалися планом, тому не могли послідовно відтворити те, що запам'яталося, лише пригадували короткі, неповні речення, часто не пов'язані за смыслом, що свідчило про інертність нервових процесів. Властиві розумово відсталим недоліки мислення утруднювали розуміння прочитаного, а опосередкованість та інертність мислення стали перешкодою на шляху контролю за ходом думки, за розгортанням послідовності читаного матеріалу, що відтворювався. Читаючи, учні часто не розуміли сутності зображених у творі подій, вчинків героїв, не вказували їхню послідовність внаслідок порушення часових і причинно-наслідкових зв'язків, що впливало на труднощі у визначенні основної думки твору. Нерозуміння значення вжитих у текстах творів слів свідчило про недоліки сигніфікативної функції мовлення. Внутрішні мисленнєві образи уявлень мали симультанно-сукцесивну структуру, а не симультанну, характерну для типового розвитку, тому в процесі читання внутрішні мисленнєві образи предметів чи явищ виникали несвідомо, здебільшого існуючи на предметній основі. Навіть запам'ятавши зміст прочитаного тексту (окремі речення, фрази, абзаци), школярі не завжди розуміли смисл того, що переказували, на що також впливали порушення правильності читання, призводячи до нерозуміння чужого мовлення у процесі його сприймання, оскільки осмислення розпочинається на етапі сприймання. Так, переказуючи початок оповідання Марка Вовчка "Горпина", учень розповідає, роблячи власні привнесення: "Старий Якименко оженився, гарна вийшла невіста". Слово "невістка" прочитав як "невіста", тому значення слова "невіста" пояснив як "щось із одягу", оскільки неправильно прочитане слово не зміг поєднати з відповідним мисленнєвим образом предмета, який в уяві не був сформованим.

Обстежуючи дітей, вивчали стан володіння школярами читацькими уміннями. Самостійно розкрити тему твору зуміли 29 % школярів з числа обстежених, 27 % – основну думку; 35 % учнів з незначною допомогою виділили складові частини тексту твору; 26 % респондентів композиційно правильно побудували висловлювання стосовно змісту прочитаного твору; завершеність розповіді спостерігали у 18 % обстежених; зв'язність – у 21 % школярів. Головних і другорядних героїв розрізняли 43 % учнів. Досить складним і важким для виконання виявилось встановлення причинно-наслідкових зв'язків, яке самостійно, без допомоги, зуміли виконати 19 % респондентів.

Зважаючи на отримані результати, ми визначали рівні сприймання художнього твору розумово відсталими учнями за критеріями: міра образної конкретизації та образного узагальнення, що дало змогу виділити три рівні сприймання твору: епізодичний, частково-емоційний, сюжетно-образний. До епізодичного віднесли 23,6 % респондентів, які сприймають окремі епізоди чи фрагменти твору будь-якого жанру; 67,8 % школярів перебували на частково-емоційному рівні, проявляючи

емоційне ставлення до читаного матеріалу та намагаючись фрагментарно переказати зміст епізодів, які сподобалися і найбільше запам'яталися; 8,6 % підлітків намагалися проявити емоційні реакції, співвідносячи власні почуття із зображенням у творі. Переказуючи, дотримувалися сюжету твору, запам'ятали і пригадували імена героїв, намагалися охарактеризувати їхній зовнішній вигляд, поведінку та її наслідки. Водночас ми виявляли жанрові симпатії школярів. 25 % респондентів відповіли, що люблять читати оповідання, перевагу віршам надали 17,8 % опитаних. Відвідуючи уроки та самопідготовку, ми констатували, що учні швидше прочитували вірш, ніж оповідання чи казку, тому що "вірш короткий, а оповідання чи казка великі, їх доводиться читати довго" – відповідали школярі. Проте, читаючи вірші, теж не дотримувалися вимог навички читання, насамперед виразності й правильності, що впливало на розуміння прочитаного.

Тематика творів, які хотіли читати учні, теж різноманітна. 12,5 % респондентів виявили бажання читати про природу, тварин; 12,5 % дев'ятикласників – про кохання: 8,9 % дівчат і 3,6 % хлопців з діагнозом "синдром Дауна". Про науку (вказували конкретно: філософія, історія) хотіли читати 5,4 % школярів восьмих і дев'ятих класів. Під впливом друзів із масової школи, засобів масової інформації, знайомих 5,4 % респондентів виявили бажання читати "про Гаррі".

Проаналізувавши отримані дані, ми визначили рівні розвитку читацьких інтересів: ініціативний, стимулювальний, пасивний. Ініціативний рівень склали 13 % школярів, які без нагадування педагогів та бібліотекаря відвідували бібліотеку, цікавилися художньою і науково-пізнавальною літературою, намагалися самостійно вибрати книги для читання, орієнтувалися в тематиці творів, визначаючи тему твору за ілюстрацією на обкладинці. Прочитавши твір (переважно казки, дитячі оповідання, дитяча науково-пізнавальна література), самостійно стисло з незначною допомогою дорослого могли переказати зміст прочитаного, виділити головних і другорядних героїв, пояснити сутність зображених подій та проявити власне оціночне ставлення як до вчинків героїв, так і до зображених подій, навівши приклади з власного життєвого досвіду.

До стимулювального рівня віднесли 56 % школярів, які знали імена та прізвища героїв творів, з незначною допомогою орієнтувалися в описаних подіях, вчинках героїв, але основну думку не визначали, як не виявляли адекватного оцінного ставлення до описаних подій та вчинків героїв; також не переказували самостійно стисло зміст прочитаного без допомоги учителя чи бібліотекаря. Вибираючи книгу, постійно зверталися по допомогу до педагога чи бібліотекаря.

На третьому, пасивному, рівні розвитку читацьких інтересів перебував 31 % школярів, які не проявляли інтересу до читання творів будь-якого жанру та допомогу майже не сприймали. Лише стислий переказ учителем або бібліотекарем змісту твору з одночасним використанням ілюстрацій, відеоматеріалу викликав незначну зацікавленість твором. Зі значними труднощами пригадували імена головних героїв, обмежуючись займенниками він, вона, вони. Відповідаючи на евристично спрямовані запитання, що стосуються змісту тексту твору, учні марно намагалися пригадати зображені в творі події та вчинки героїв, продукуючи неправильні відповіді. Навичка читання у вказаній групі школярів сформована на досить низькому рівні; у 6 % спостерігали покладове читання, що негативно впливало на розуміння змісту прочитаного, виховання інтересу до читання та опанування умінь читацької діяльності. Повторення складів у процесі читання спостерігали у 13,8 % школярів, слова повторювали 27 %, перестановку звуків і букв виявили у 26 % учнів.

Водночас перевіривши внесок школи у становлення читацької діяльності учнів. Спостереження уроків та позакласних заходів, проведення бесід з педагогами, анкетування учителів і вихователів свідчать, що учителі з метою зацікавленості учнів до уроків літератури використовують цікаві запитання, загадки, прислів'я, але читання за ролями, інсценізовані ігри, інноваційні технології (діалогове навчання, літературні ігри, мультимедійні презентації) не використовують. Тим часом інсценізація сприяє формуванню умінь конструювати репліки діалогу, повні речення, використовувати у мовленні звертання, виражені різними частинами мови, особливо пестливі слова, виражені іменниками і прикметниками. Також педагоги не пропонують учням розв'язувати ребуси, кросворди, робота з якими сприяє розвитку і корекції логічного мислення, довготривалої пам'яті, уявлень, формуванню інтересу до читання літератури.

Вихователі, проводячи самопідготовку, використовують окремі види літературних ігор перед початком організації роботи учнів з метою викликати інтерес до самостійного читання домашнього завдання з літератури. Враховуючи той матеріал, який учні вивчали на уроці та що задано для домашньої самостійної роботи, пропонують цікаві запитання про героїв творів, також загадки й прислів'я з метою "корекції пам'яті, мислення, уваги, уявлень, розвитку зв'язного мовлення". Зважаючи на значення гри для розвитку і корекції психічних процесів, ми вивчали готовність педагогів до проведення ігрової діяльності на уроках літератури та на самопідготовці, керуючись поглядами Л. Виготського щодо впливу гри на дитячу психіку [1]. Проаналізувавши результати, визначили три рівні готовності педагогів до використання літературних ігор: творчий, мотивований, пасивний. До творчого рівня віднесли 10 % педагогів, які з метою урізноманітнення уроків чи самопідготовки самостійно придумували літературні ігри, використовували ребуси, кросворди з метою отримання школярами задоволення від уроку, позитивного результату на уроці, прояву зацікавленості до твору, що читається. 29 % педагогів мотивованого рівня проводили літературні ігри для того, щоб викликати зацікавленість учнів до уроку, позитивну мотивацію, інтерес і бажання читати матеріал, що вивчають. Представники пасивного рівня (61 %) використовували літературні ігри переважно у вигляді літературних загадок з метою наведення дисципліни в класі та залучення учнів до роботи. Таке ставлення до роботи свідчило про формалізм педагогів щодо проведення уроків літератури, забезпечення спокійного проведення самопідготовки чи уроку, а не до того, як і чого навчати дітей, як сформувати читацькі уміння з метою виховання активних читачів. Педагоги намагалися лише якнайшвидше включити до роботи всіх учнів класу: загальмованих, збуджених, інертних, але це не давало позитивного результату.

Спостерігаючи на уроках літератури за роботою учителів та за роботою вихователів під час проведення самопідготовки, ми звернули увагу на використання педагогами підручника з метою формування в учнів читацьких умінь, оскільки структурні компоненти підручника (навчальні тексти, апарат організації засвоєння, апарат орієнтування, ілюстративний матеріал) позитивно впливають на оволодіння досвідом читацької діяльності. Насамперед поцікавилися, чи повною мірою учителі використовують апарат організації засвоєння, який Д. Зуєв розглядає як позатекстовий компонент підручника, "як вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямована й продуктивна переробка матеріалу підручника у свідомість учня шляхом активізації розумових і емоційних зусиль у процесі самостійного засвоєння знань" [5, с. 169]. Результати спостережень свідчать, що переважна більшість учителів досить формально використовує у процесі роботи з підручником апарат організації засвоєння, пропонуючи учням лише відповідати на вміщені в ньому запитання. На завдання, вміщені в методичному апараті, часто не звертали уваги. Зокрема, в підручнику для восьмого класу до описаної в оповіданні І. Франка "Захар Беркут" події пропонується прийом "мікрофон", щоб кожен учень міг висловити власну думку: 1) Найбільше я хвилювався, коли... 2) З яким почуттям перегорнуто останню сторінку оповідання? Проте на уроках учні лише читали оповідання, відповідали на вміщені в апараті організації засвоєння запитання, але завдання не виконували. Також не було запропоновано учням дослідницьку бесіду на визначення історичної основи повісті Якова Качури "Іван Богун". Організуючи роботу учнів з підручником, учитель не запропонував дітям виконати наступні завдання: 1. Пригадайте з уроків історії, літератури, що ви знаєте про повстання народу України проти польських поневолювачів. 2. Які історичні події в Україні вплинули на написання письменником Яковом Качурою повісті "Іван Богун"? 3. Пригадайте, що ви вчили на уроках історії про відважного полковника Івана Богуна.

Відомо, що читацька діяльність учнів набуває мотивованості в разі ілюстрування підручників дидактично доцільним ілюстративним матеріалом. Проте учителі й вихователі не намагалися активізувати учнів до роботи з ілюстраціями, обмежившись спогляданням їх. Недостатня увага учителів до методичного апарату підручника літератури не сприяла засвоєнню учнями читацьких умінь, виховання інтересу до читання літератури.

Відвідавши шкільні бібліотеки, констатували неналежне комплектування їх новітньою дитячою художньою та науково-пізнавальною літературою, відсутність спеціальних куточків читача, технічних засобів, які б допомагали бібліотекарям

стимулювати учнів-читачів до читання літератури. Завдяки бесідам з бібліотекарями виявили, що переважна більшість з них не проводять відповідних занять щодо прищеплення школярам бібліотечно-бібліографічних знань та умінь, не організують авторські й тематичні виставки книг, літературних вікторин, читацьких конференцій, дискусій з дітьми щодо прочитаних ними книг; відсутні ілюстровані картотеки тощо, що не сприяє формуванню інтересу до книги та виховання учнів як активних читачів. За результатами опитування та спостережень лише 13 % бібліотекарів організують різноманітні заходи щодо формування у школярів бібліотечно-бібліографічних знань та умінь, зокрема й постійне залучення дітей до відвідування не лише шкільної, а й місцевої бібліотеки. На це негативно вплинуло закриття багатьох бібліотек у селах, де знаходиться значна частина шкіл-інтернатів для розумово відсталих учнів. Такий стан речей знижує ефективність позакласного читання, в процесі якого учні удосконалюють уміння й навички читацької діяльності. Зустрічаючись в інтернатах з батьками учнів, ми намагалися виявити роль сім'ї в залученні дітей до читання художньої та науково-пізнавальної літератури. Зокрема, нас цікавила наявність в родині дитячої літератури, читання її дітьми та контроль батьків за цим процесом, оскільки в бесідах із багатьма дітьми дізналися, що у 11,93 % родин "вдома немає ніяких книжок". Лише у 63,9 % сімей була наявна дитяча література, переважно вітчизняні й зарубіжні народні та літературні казки й оповідання про дітей. Проте незважаючи на наявність літератури, 48,2 % школярів її не читали; крім того, у 87,4 % сімей батьки не цікавилися читанням дітей. Переважно діти самі проявляли ініціативу, намагаючись розповісти батькам, про що читали. "Мене не запитують, я сам їм розповідаю", – відповів восьмикласник Микола. Лише у 44,8 % школярів, у яких наявна вдома література для дитячого читання, батьки цікавилися дитячим читанням.

Висновки. Як висновок, можна стверджувати, що на читацьку діяльність розумово відсталих учнів негативно впливають як суб'єктивні, так і об'єктивні чинники. Отримані результати дослідження дозволили віднести до суб'єктивних чинників наявність розумової відсталості у школярів, недостатню сформованість навички читання, відсутність інтересу до читання художньої та науково-пізнавальної літератури. Об'єктивні чинники склали: недостатнє використання учителями, вихователями і бібліотекарями шкіл інноваційних технологій навчання, недостатнє комплектування шкільних бібліотек дитячою літературою та пресою, низька зацікавленість батьків дитячим читанням. Подальша робота буде спрямована на визначення чинників, що позитивно впливають на оволодіння розумово відсталими учнями читацькою діяльністю та виховання їх як активних читачів.

Література

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984.
Т. 4. Детская психология. – 1984. – 433 с.
2. Балканская С. В. Когнитивные нарушения и их коррекция у детей с эпилепсией / С. В. Балканская и др. // Практика педиатра. Неврология. – 2008. – № 3, март. – С. 24–28.
3. Бодеман И. О. О выборе профессии и трудоустройстве выпускников вспомогательной школы / И. О. Бодеман // Дефектология. – 1982. – № 3. – С. 30–33.
4. Зотова Ф.Р. Сравнительный анализ школьной тревожности учащихся школ разного типа / Ф. Р. Зотова // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 163–168.
5. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 238 с.
6. Кравець Н. П. Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів / Н. П. Кравець // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015.
Вип. V : в 2 т. – Т. 1. – 348 с. – С. 155–173.
7. Кравець Н. П. Формування читацької діяльності як особистісного компоненту соціально-трудової адаптації розумово відсталих учнів / Н. П. Кравець // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць / відп. ред.. В. М. Синьов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 30. – 359 с. – С. 102–113.
8. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
9. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная диагностика / А. М. Прихожан. – М. : НПО "МОДЭК", 2006. – 304 с.

УДК 373.091.29

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Лесіна Т. М.

У статті розкрито зміст професійної компетентності вихователя ДНЗ, проаналізовано основні наукові підходи до підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в умовах вищої школи, висвітлено сутність компетентнісного підходу до формування особистісно-професійної готовності сучасного вихователя ДНЗ до професійної діяльності з дітьми передшкільного віку.

Ключові слова: професійна компетентність вихователя ДНЗ, особистісно-професійна готовність, компетентнісний підхід, прогностика діяльності.

В статье раскрыто содержание профессиональной компетентности воспитателя ДОУ, проанализированы основные научные подходы к подготовке будущего воспитателя дошкольного учебного заведения в условиях высшей школы, освещена суть компетентностного подхода к формированию личностно-профессиональной готовности современного воспитателя ДОУ к профессиональной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: профессиональная компетентность воспитателя ДОУ, личностно-профессиональная готовность, компетентностный подход, прогностическая деятельность.

The article reveals the content of kindergarten educator's professional competence, the main scientific approaches to high school training future educators of preschool educational institutions, the competency approach to the formation of personal and professional readiness of modern kindergarten teacher for professional work with children in their preschool age.

Key words: preschool teacher's professional competence, personal and professional readiness, the competence approach, prognostic activities.

Постановка проблеми. Дошкільне дитинство – важливий етап підготовки особистості до шкільного навчання. Сьогодні маємо по-новому оцінити актуальність такої думки Я. А. Коменського: "Лише те в людині міцне і надійне, що всмокталося в природу її в першу пору життя". І дійсно, у ракурсі сучасної концепції дитинства передшкільний вік дитини вважається найбільш значущим у її становленні і розвитку як успішного школяра, а відтак визнається найвідповідальнішим з точки зору компетентної професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу.

Аналіз наукових досліджень. Науковці, які фундаментально вивчали роль і характер впливу вихователя на дітей старшого дошкільного віку (А. Богуш, Г. Люблінська, Т. Поніманська, Є. Тихеєва, О. Усова та ін.), довели неприпустимість за жодним параметром уважати за мету його діяльності – перенесення у дошкільний навчальний заклад суто шкільної моделі навчання. Отож, є підстави стверджувати, що вихователь, який близько до класичної класно-урочної системи організує дошкільне навчання дитини, не здатен "сформувати на пропедевтичному рівні" успішного першокласника. Так, досліджуючи організацію освітнього процесу, педагогічні умови створення розвивального середовища у дошкільному навчальному закладі, моделі занять, а також особливості організації навчально-розвивальної діяльності дітей дошкільного віку, вчені підкреслюють виняткове значення у зазначеному контексті повсякденного спілкування дитини з дорослими та однолітками, ігрової діяльності, спостережень [7]. У такий спосіб дитина передшкільного віку набуває безцінного досвіду як бази формування "вмінь учитися" (Н. Бібік, О. Савченко, М. Холодна) – організаційних, логіко-мовленнєвих, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних [8, с. 4].

Ученими доведено, що той, хто вміє вчитися, здатен і обдумувати, як працює почати свою працю, та знає, як правильно і швидко її виконати, та перевіряє поточні результати і ставить за мету виконувати свою працю дедалі краще. Такий учень зуміє

також влаштувати найкращим чином своє робоче місце, розподілити і берегти час, планувати й контролювати свої дії.

Отже, нині актуалізується весь спектр проблемних питань, пов'язаних із компетентною професійною діяльністю вихователя щодо забезпечення зв'язку організованого навчання старших дошкільників на заняттях та навчання поза них, де "загальним знаменником" виступає взаємодія, співробітництво у підсистемах "дитина – вихователь", "дитина – дитина", "дитина – педагог – батьки".

Мета статті – на основі сучасних наукових уявлень про особистісно-професійну готовність вихователя ДНЗ до фахової діяльності розкрити деякі конструктивні підходи відносно професійної підготовки майбутнього вихователя в умовах вишу до успішного розв'язання новопосталих фахових завдань.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних соціальних, психолого-педагогічних досліджень свідчить, що питання професійної підготовки вихователя до компетентної фахової діяльності є менш дослідженим, ніж питання фахової підготовки майбутнього учителя. Такого висновку доходять і у результаті проведення спеціальних моніторингових досліджень [1, с. 6]. Вважається (Е. Вільчковський), що випускник вишу повинен мати сформований комплекс таких основних компетенцій, які обумовлюють його багатогранну педагогічну діяльність у дошкільному навчальному закладі: праксеологічних, комунікативних, креативних, моральних, інформаційно-медійних. Не меншої ваги набуває й сформованість у майбутнього вихователя стійкої мотивації до професійного вдосконалення і самовдосконалення.

Як уже зазначалось, дослідження своєрідності процесу професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ нині здебільшого проводяться у параметрах компетентнісного підходу, конструктивність якого вже загальновизнана дослідниками різних галузей наукового знання, зокрема, психологами (І. Зимня, Н. Кузьміна, Дж. Равен, Б. Ельконін та ін.), педагогами (В. Байденко, Н. Бібік, О. Демчук, А. Хуторський та ін.). Йдеться про компетентнісно зорієнтовану освіту, де принципово важливою розцінюється готовність особистості до дії, що базується на знаннях, її досвіді, цінностях та ґрунтується на особистісній зорієнтованості освіти. Отож, окреслена готовність передбачає і здатність особистості "мобілізувати знання в реальній життєвій ситуації" (І. Єрмаков, Д. Пизиков), і компетентність – "міру включення людини в діяльність" (Б. Ельконін), в якій доцільно розглядати (за Дж. Равеном) не лише когнітивну й операційно-технологічну складові, а і мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Принципово важливими вважаємо ще й такі висновки дослідників: зовні будь-які компетентності особистості (методологічна, практико-діяльнісна, дидактично-методична, спеціально-наукова, комунікативна, інформаційна тощо) виявляються в уміннях (Л. Малютенко), в "базових навичках" (Ж. Делор), а точніше – у "знаннях у дії"; відтак має сенс говорити про компетентність тільки тоді, коли вона представлена у певній діяльності особистості.

Не менш суттєвим нам видається ще й таке: у процесі застосування компетентнісного підходу до поглиблення наукових уявлень про професійну підготовку конкурентоздатного спеціаліста доцільно спиратися, по-перше, на визнання, що компетентності майбутнього фахівця співвідносяться з ключовими кваліфікаціями (І. Зимня). По-друге, варто врахувати розбіжності у поняттях "компетентність" і "компетенція". Щодо першої, то йдеться про "освітні ресурси" (А. Кондаков), а відносно останньої, то компетенцію класифікують (зокрема В. Колесов) відповідно до триєдиного завдання навчання у розрізі соціалізації та професійної підготовки молоді у такий спосіб, як-от: "вчитися знати", "вчитися бути", "вчитися робити". По-третє, має сенс виходити з тотожності понять "життєва компетентність" і "ключова компетентність" (О. Овчарук). По-четверте, суттєвим видається врахування виняткового значення саме життєвої компетентності для будь-якої людини, оскільки, з одного боку, саме вона передбачає свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей, а з іншого – життєва компетентність виконує триєдину функцію (життєздатність, життєстійкість, життєтворчість), а відтак виступає підґрунтям успішності особистості протягом її життєвого шляху (О. Демчук, І. Єрмашков, Д. Пузиков та ін.).

Отже, спираючись на науковий доробок учених, можемо окреслити площину конструктивності компетентнісного підходу в освіті: зв'язок сфери освіти особистості із сферою її виробничої праці; реалізація у навчально-виховному процесі особистісно

орієнтованого, діяльнісного і практико-орієнтованого підходів; формування узагальненої моделі якості випускника; більш чітке й обґрунтоване виділення на міжпредметному рівні дипломів і ступенів різних країн (Т. Іванова, С. Прийма, Ю. Татур, А. Хутарський, В. Циба та ін.).

Професійна компетентність майбутнього вихователя ДНЗ – предмет посиленої уваги дослідників. Зміст цієї особистісної якості трактується, зокрема Т. Кротовою, як єдність особистісного, змістового та професійно-діяльнісного компонентів. Йдеться насамперед про таку "комплексну" особистісну характеристику вихователя ДНЗ, що зумовлює ефективність його спілкування з батьківською громадою. На думку ж інших науковців, професійну компетентність майбутнього вихователя ДНЗ доцільно розуміти як "багатоаспектне утворення", що забезпечується синтезом взаємопов'язаних компонентів (особистісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-оцінювальний, креативний), які у своїй взаємодії й забезпечують продуктивну педагогічну діяльність та професійне акмеологічне зростання майбутнього педагога [11].

Аналізуючи своєрідність професійної діяльності вихователя ДНЗ, Я. Загородня зазначає, що принципово важливим для такого фахівця є вміння користуватися педагогічною технікою. Остання налічує три основні групи вмінь:

1) уміння самопрезентації вихователя (вміння створювати естетично виразний і привабливий зовнішній вигляд: постанова, одяг, взуття, зачіска, парфум – усе це є частиною створюваного іміджу; уміння невербальної взаємодії – міміка, пантоміміка, жести, візуальний контакт; уміння щодо володіння різними психотехніками – завдяки рефлексії уміння аналізувати і керувати психофізичним станом свого організму; завдяки соціальній перцепції та емпатійності – уміння розуміти психічний стан вихованців; уміння адекватно виявляти власні почуття; уміння за логічною послідовністю виконувати дії та обирати напрям для вдосконалення своєї професійної діяльності; вміння вербальної взаємодії – техніки мовлення (дихання, дикція, голос, темпоритм), володіння комунікативними якостями мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність);

2) уміння взаємодіяти з вихованцями (суто психолого-педагогічні вміння – організаційні, аналітичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні; фахово-методичні – навчати вихованців у ДНЗ; спеціальні – малювати, співати, танцювати тощо; творчі вміння – генерувати нестандартні ідеї, використовувати спеціальні прийоми, пов'язані з технологією творчості задля розв'язання професійних задач);

3) вміння самовдосконалювати набуту педагогічну техніку (аналітичні, проєктивно-конструктивні, гностичні, спонукально-організаційні вміння).

При цьому, як вважає Л. Загородня, важливим є поєднання інтерактивних форм роботи майбутнім вихователям ДНЗ, а саме: робота в малих групах, рольова гра, робота в парах над творчими завданнями тощо [3, с. 8–11].

Ставлячи за мету дослідити ресурси вищої школи у становленні конкурентоздатного вихователя ДНЗ, привертають посилену увагу результати напрацювань науковців щодо конструктивності у зазначеному ракурсі саме здатності студентів до прогностичної діяльності. Цей аспект виступав предметом дисертаційного дослідження Н. Довкуш. Дослідниця, зокрема, обґрунтувала й апробувала сукупність тих педагогічних умов, за яких досягаються у вищій школі стійкі позитивні результати щодо вмотивування студентів до прогностичної діяльності. Йдеться про мотиваційно-цілісне ставлення студентів до оволодіння такою діяльністю; про поетапність формування контекстного навчання у вищій школі; про узгодженість дидактико-методичної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ з вимогами прогностичного підходу до їх навчання у виші; про моніторинг якості процесу підготовки студентів до прогностичної діяльності [2, с. 8–11]. При цьому Н. Довкуш вважає за доцільне визначати прогностичну діяльність вихователя ДНЗ як таку, що характеризується цілісним цілепокладанням, передбачає здійснення системної діагностики у професійній роботі; до того ж ця діяльність включає випереджувальне "планування педагогічної проблеми", прогнозування шляхів її вирішення з використанням моделювання, проєктування й конструювання технологій досягнення результату. Відтак прогностична діяльність, упроваджується і у процес управління особистісним розвитком дитини, і у її навчання, і у процес виховання в умовах дошкільного навчального закладу.

Зауважимо на тому, що з огляду на специфіку особистісно-професійного призначення вихователя дошкільного навчального закладу ключового значення набуває його уміння спілкуватися не лише з дітьми, а й з їхніми батьками. Вчені (Г. Борин,

А. Залізник, Т. Жаровцева та ін.) навіть наполягають на важливості формування у студентів, які здобувають спеціальність "дошкільна освіта", риторичної культури [10], готовності до педагогічної взаємодії з сім'ями вихованців [5], у тому числі й з неблагополучними, а також здатності до взаємодії з дітьми дошкільного віку – форми організації спільної діяльності та обміну діями як суб'єктами єдиного педагогічного процесу [9]. До того ж сучасні дослідники здебільшого єдині у визнанні важливості у зазначеному сегменті професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу особистісно-професійної здатності до проектування, тобто "обґрунтування конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта, процесу чи явищ у поєднанні зі способами його досягнення" [6, с. 49].

З огляду на вищевикладене, привертає увагу дослідження Л. Кідіної, яка дійшла висновку, що важливим чинником формування студентів, які здобувають професію вихователя дошкільного навчального закладу, виступає практика в умовах ВНЗ. При цьому цей чинник впливає як на мотиваційний, так і на суто професійно-діяльнісний аспекти фахової компетентності студентів. До того ж за цілковито переконливою логікою науковець диференціює зміст практико-орієнтованого навчання студентів за конкретним компетенціями. При цьому дослідниця вбачає вагу педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ за такими параметрами, як-от: джерело виховання у студентів стійкого професійного інтересу – один із важливих чинників пізнання особистісних здатностей до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, суттєвий складник професійно-педагогічної підготовки фахівця в умовах навчання у вищій школі – важливий засіб формування професійної компетентності майбутнього вихователя саме дошкільного навчального закладу [4].

Висновки. Саморефлексія набутого досвіду практико-орієнтованої підготовки майбутніх вихователів дає підстави стверджувати про значні резерви сучасної вищої школи в окресленій площині. Отож, перспективи подальших наукових розвідок ми пов'язуємо, зокрема, із поглибленням наукових уявлень про готовність студентів до проектування художньо-мовленнєвої діяльності дітей передшкільного віку – важливого чинника успішності їх навчання у школі, вивченням інтерактивних технологій формування у майбутніх вихователів означеної особистісно-професійної якості.

Література

1. Гагаріна Н. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (діагностичний аспект) : навч.- метод. посіб. / Н. Гагаріна. – Кіровоград, 2014. – 68 с.
2. Довкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Довкуш Н. В. – Ялта : Респуб. В.Н.З. "Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта), 2011. – 20 с.
3. Загородня Л. П. Формування основ педагогічної техніки в майбутніх вихованців дошкільного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Дошкільна педагогіка" / Загородня Л. П. – К., 2001. – 28 с.
4. Кідіна Л. М. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ / Л. М. Кідіна // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. – К., 2010. – Вип. 1 (14). – Ч. II. – С. 183–189.
5. Ковальська Н. В. Професійна підготовка студентів на факультеті дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ковальська Н. В. – К., 2007. – 21 с.
6. Приходченко К. І. Феноменологія проєктивної методики як інтерактивної технології / К. І. Приходченко // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 3. – С. 49–53.
7. Романюк Т. В. Організація освітнього процесу в різновіковій групі дошкільного навчального закладу / Т. В. Романюк, О. І. Бочелюк. – Харків : Ранок, 2015. – 192 с.
8. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник / О. Я. Савченко. – К. : Пед. думка, 2014. – 176 с.
9. Слепцова И. Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук / Слепцова И. Ф. – М., 2007. – 251 с.
10. Тарасова В. В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". – Харків, 2012. – 19 с.
11. Шпаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук. – Харків : Національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, 2008. – 20 с.

РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІЗУ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Лосєва О. Ю.

У статті проаналізовано основні сучасні вимоги до підручників з англійської мови для початкових шкіл. Розглянуто головні недоліки діючих підручників різних авторів: невідповідність вимогам програми з вивчення англійської мови у початковій загальноосвітній школі, недостатня комунікативність вправ та їхня одноманітність, перевантаженість лексику, помилки в англійському матеріалі. Акцентовано увагу на основних принципах підручникотворення та досвіді іноземних видавництв у цій галузі.

Ключові слова: підручник з англійської мови, початкова школа, комунікативні вправи, підручникотворення, іноземні видавництва.

В статье рассмотрены основные современные требования к учебникам по английскому языку для начальных школ. Определены главные недостатки действующих учебников разных авторов: несоответствие требованиям программы по изучению английского языка в начальной общеобразовательной школе, недостаточная коммуникативность упражнений и их однообразие, перегруженность лексикой, ошибки в английском материале. Акцентировано внимание на основных принципах составления учебников и опыте иностранных издательств в этой области.

Ключевые слова: учебник по английскому языку, начальная школа, коммуникативные упражнения, составление учебников, иностранные издательства.

The article describes the problem of methodological aspects of a school textbook in the study of the foreign language in general and English in particular at primary school. Basing on the analysis of the scientific research literature, methodological works such an approach of building, functions and requirements to the modern study textbook as an active means of education is defined. The article deals with the issues of creating textbooks for teaching English. The analysis of the most used English textbooks for primary schools (by O. Karpiuk, A. Nesvit and N. Klimishyna) is done. Main principles of creation and common mistakes in existing textbooks are analyzed. The specific way of using textbooks in the process of studying English in Ukraine is shown. According to the diagnostic technique, our own experience, methodological books, fundamental principles that should be used in the creation of a modern textbook are underlined. The advantages and weak points of English textbooks published by foreign publishing houses (Longman, Oxford, Express Publishing) are given.

Key words: English textbook, primary school, communicative exercises, textbook creation, foreign publishing houses.

Постановка проблеми. Сучасні зміни парадигми освіти всіх рівнів вимагають переосмислення ролі навчання іноземної мови взагалі та англійської зокрема. Україна потребує активного громадянина, спроможного до співпраці, пошуку компромісів та конкурування, співробітництва у різних групах, спільнотах на державному і світовому рівнях. Саме цим обумовлено оголошення 2016 року роком англійської мови, а Міністерство освіти і науки (МОН) України разом з учителями-волонтерами опрацювали програми початкової школи, зокрема і з англійської мови, щодо їх розвантаження [9]. У цьому контексті актуальною залишається думка П. Хегболта з приводу того, що неефективна побудова вивчення іноземної мови на початковому рівні може бути порівняна з змарочосом із піщаним фундаментом [11, с. 125], а оскільки підручник є провідним засобом навчання, саме до підручникотворення мають бути висунуті жорсткі критерії організації матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання змісту підручників з англійської мови для початкової школи висвітлено у працях Л. Біркун, М. Біболетової, О. Бігич, О. Валігури, І. Верещагіної, О. Карп'юк, Л. Кравчук, О. Коломінової, І. Мірошник, Л. Морської, О. Пасічника, В. Редька, Г. Рогової та ін. Аналізом та оцінюванням

підручників з англійської мови для початкової школи займались Т. Капелюшна, Л. Кравчук, І. Мірошник, А. Рацул, Л. Резник та ін. Проте в соціокультурних умовах, які швидко змінюються, це питання потребує подальшого дослідження, оскільки навчання англійської чи інших іноземних мов в українських школах має невисоку ефективність, зокрема й через недосконалість підручників.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз найпоширеніших діючих підручників з англійської мови для початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що, за В. Редьком, сучасний підручник з іноземної мови має бути носієм змісту іншомовної освіти, взірцем використання лексичного та граматичного матеріалу мови, що вивчається, засобом навчання, який поєднує змістовий, процесуальний та мотиваційний аспекти, які забезпечують його змістове наповнення [8, с. 16]. У свою чергу, підручник повинен відповідати дидактичним і методичним вимогам (науковість навчального матеріалу, якість, точність, доступність викладу, чіткість формулювань та ін.), має бути написаний живою, доступною мовою, з правильно розподіленим за розділами й параграфами матеріалом, обов'язковим якісним художнім оформленням [4, с. 4].

Цінною є думка О. Савченко стосовно того, "що сучасний підручник... повинен поступово, але послідовно готувати дітей до самонавчання. Цей аспект має принципове значення, адже учневі слід адаптуватися в суспільстві, яке постійно змінюється і потребує ініціативних людей, здатних самостійно мислити" [10, с. 64]. Цілком слушно Ю. Березюк вважає, що завданням методично правильного підручника є спонукання школярів до самонавчання [1, с. 138]. Й оскільки підручник є основною ланкою зв'язку між учнем, учителем та змістом освіти, він також має містити ефективну систему оцінки та самооцінки знань і вмінь, яких учень набуває в процесі навчання [1, с. 137].

Переконані, що в сучасних умовах підручник з англійської мови має містити соціально важливий для учня матеріал, відповідати його життєвим потребам, виступати засобом соціальної адаптації, розвитку соціальної компетентності особистості взагалі й молодшого школяра зокрема.

Нас зацікавило, наскільки деякі з сучасних найпоширеніших підручників з англійської мови для початкової школи відповідають вищеозначеним вимогам. Для здійснення аналізу відібрано три діючі підручники авторів О. Карп'юк [2], Н. Клімішиної [3], А. Несвіт [6]. Зупинимось більш детально.

Так, автора О. Карп'юк можна назвати корифеєм українського підручничотворення, адже вона долучилася до цієї справи наприкінці 90-х років ХХ століття. Вона створювала підручники для учнів всіх класів як загальноосвітніх закладів, так і шкіл з поглибленим вивченням англійської мови. Низка підручників для початкової школи, виданих у 2004–2008 роках, зустріла критичні відгуки вчителів-практиків та науковців. Зокрема, відзначалися некомунікативний характер вправ, невідповідність принципам доступності, посильності, непослідовність подання матеріалу, наголошувалося на одноманітності вправ [5]. Новий підручник для другого класу, виданий у 2012 році, має більше вправ комунікативного характеру, але неприйнятним є наявність орфографічних, лексичних, граматичних помилок в матеріалах підручника, одноманітність вправ. Поряд з віршами та піснями власного авторства О. Карп'юк не включила жодного елемента англійського дитячого фольклору (скоромовки, загадки, автентичні вірші та пісні). Оскільки підручник має формувати соціально-культурну компетентність на зразках мови, що вивчається, сприйняття іноземної мови як засобу, а не цілі навчання, даний підручник не сприяє досягненню такої мети.

А. Несвіт працює у сфері підручничотворення трохи менше, з початку 2000-х років. Вона є автором багатьох навчально-методичних комплексів (НМК) для всіх класів загальноосвітньої школи. Попри те, що підручник для другого класу складений вчителем-методистом, маємо наголосити на одноманітності підібраних комунікативно спрямованих вправ, часто нелогічному й методично невиправданому поданні мовного матеріалу. Крім цього, серед загальної кількості віршів НМК тільки два – з англійського дитячого фольклору, ще два – написані поетами-англійцями, що, на наш погляд, є недостатнім для формування соціально-культурної компетентності учнів. Найбільшим недоліком даного підручника є невідповідність його змісту діючій програмі з вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл: НМК

перенавантажений лексичним матеріалом, який за програмою мав би вивчатися у 3–4, а то й у 5-му класі.

Зауважимо, що перший підручник з англійської мови для 4 класів загальноосвітніх шкіл автора Н. Клімішиної вийшов у 2015 році. Можливість апробувати його у навчальному процесі з'явилась у 2016–2017 навчальному році, оскільки до школи він потрапив лише у другому семестрі 2015–2016 навчального року. Результати аналізу змісту підручника засвідчили про достатню кількість вправ комунікативного характеру, різноманітні види завдань особистісно орієнтованого спрямування. Поруч з тим що підручник не ознайомлює з англійським дитячим фольклором, він містить велику кількість адаптованих текстів англійських письменників. Зміст підручника є цікавим для учнів, залучає навіть неактивних з них до діяльності своєю нестандартною презентацією матеріалу, постійною зміною видів вправ, позитивною спрямованістю.

У кінці підручника розташовані творчі вправи та словник. Останній візуально нагадує учнівський словник (вітчизняні підручники надають перевагу розміщенню словникових слів, поділяючи сторінку на дві колонки), й таким чином, полегшує роботу учня. Зірочкою в словнику позначено слова, що не входять до лексичного мінімуму 4-го класу, але зустрічаються в підручнику. В той же час спостерігається незначна перевантаженість підручника лексикою.

Творчі вправи пропонуються для виконання як зразки проектів з певних тем. Наголосимо на їхній соціальній забарвленості, близькості сьогоденню школяра, опертя на його соціальний досвід, що сприяє підвищенню мотивації до оволодіння мовою й мовленням, формуванню активної громадянської позиції ("Я можу врятувати мою планету", "Це моя вулиця", "Мої гарні вчинки", "Щасливого Великодня!", "День Незалежності" та інші). Серед позитивних моментів зазначимо також насиченість матеріалу НМК, що надає вчителю свободу у виборі завдань відповідно до навчальної ситуації на уроці та рівня підготовленості учнів, простір для диференціації завдань.

Зауважимо, що вищезазначені підручники найчастіше використовуються для вивчення англійської мови у початковій школі. Думки вчителів-практиків збігаються на тому, що, на жаль, кожен з них є недосконалим, що ускладнює роботу педагогів та учнів у класі та вдома. Причиною цієї недосконалості О. Пасічник вважає апробаційний характер сучасних підручників, що "несе в собі загрозу потрапляння до рук учнів неякісної навчальної літератури" [7, с. 175]. Ми також схилиємось до цієї думки.

Максимально вдалимими зразками НМК з англійської мови, на нашу думку, можна назвати підручники закордонних видавць Longman, Oxford, Express Publishing, які створюють свої друковані продукти за такими основними принципами: системність (матеріал відбирається за системою та відтворюється за певною послідовністю, що забезпечує цілісність навчального процесу, розвиток від класу до класу); обов'язкове базування змісту на міжпредметних зв'язках; урахування вікових особливостей дітей та їхні зміни у процесі навчання. На відміну від українських творців підручників, автори іноземних видавць чітко дотримуються цих принципів. Крім того, підручники іноземних видавць використовують вправи, близькі за форматом до завдань зовнішнього незалежного оцінювання та міжнародних сертифікатів KET, FCE, CAE, IELTS, TOEFL та інших. Серед недоліків цих підручників назвемо відсутність вправ, спрямованих на навчання читання за будь-яким зразком чи поясненням, надання переваги навчання за принципом читання цілого слова. На наш погляд, найоптимальнішим у цьому разі є інтегрування обох способів навчання читання англійською мовою.

Найбільшою цінністю підручників іноземних видавць є застосування завдань, які мають яскраво виражений комунікативний характер та спираються на соціальний досвід учня. В той же час іноземні НМК для початкової школи не враховують ментальні та культурні сторони українського життя, хоча в підручниках для середніх класів ці аспекти висвітлюються в достатньому обсязі.

Висновки. В умовах реформування освіти України МОН України має відрегулювати належним чином та сприяти усуненню авторами існуючих підручників вищезгаданих недоліків, уникненню їх при створенні підручників наступного покоління. Шляхами оптимізації цього процесу вбачаємо: дійсне урахування пропозицій вчителів-практиків щодо розвантаження програм з вивчення англійської мови в початковій школі; досвіду іноземних видавництва у процесі підручникотворення; зміну порядку рецензування підручників (рецензувати має не одна особа, а група професіоналів з різних напрямів: філологічного, методичного, психологічного тощо). У цих

напрямах можна працювати над оптимізацією змісту підручників з іноземних мов взагалі. Подальші дослідження будуть спрямовані на аналіз підручників з англійської мови інших авторів.

Література

1. Березюк Ю. В. Методичні аспекти застосування шкільного підручника при вивченні іноземної мови / Ю. В. Березюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 3. – С. 135–139.
2. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль : Астон, 2012. – 136 с. : іл.
3. Клімішина Н. А. Англійська мова : підруч. для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Н. А. Клімішина. – Х. : Вид. група "Основа", 2015. – 192 с. : іл.
4. Максимюк С. П. Педагогіка / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.
5. Мірошник І. В. Аналіз навчально-методичних комплексів з англійської мови і підручників з української мови для початкової школи з точки зору формування у молодших школярів англійської граматичної компетенції [Електронний ресурс] / І. В. Мірошник ; Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/old_jm/Soc_Gum/...85/Mirosh.pdf. – Назва з екрана.
6. Несвіт А. М. Англійська мова : підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2012. – 169 с. : іл.
7. Пасічник О. С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр ХХ ст. - початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Пасічник Олександр Сергійович. – Житомир, 2011. – 256 с.
8. Редько В. Г. Якими бути підручникам з іноземної мови для початкової школи? / В. Г. Редько // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 1. – С. 16–19.
9. Розвантаження програм для початкової школи [Електронний ресурс] // Платформа для публічного обговорення та впровадження змін в існуючі / діючі навчальні програми для початкової школи. – Режим доступу: <http://englishmongeneral.ed-era.com/>. – Назва з екрана.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
11. Хегболдт П. Изучение иностранных языков / П. Хегболдт. – М. : Учпедгиз, 1963. – 160 с.

УДК 373.3(09)

РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ: ВІД "ШКОЛИ РАДОСТІ" ДО ДЕГРАДАЦІЇ**Мазур Л. О., Повторева С. М.**

Стаття присвячена аналізу стану сучасної української освіти. Автори вважають, що деградація її зумовлена засиллям у вітчизняній школі технократизму, суто інструментальних підходів до дитини, починаючи з початкової школи. Саме з цією тенденцією вони і пов'язують зникнення з неї специфічної духовної атмосфери, яка сприяє розвитку і зростанню особистості учня.

Автори застерігають вчителів не захоплюватися "інноваціями", "трансформаціями", модернізаціями, реформаціями і "революціями", особливо у початковій школі, де закладається фундамент людської особистості. Автори переконані, що розмови про революційні зміни в українській освіті недоречні і й небезпечні. В початковій школі дитина має пройти повні курси любові, добра і краси. Школа має також виробити у неї стійкий соціальний імунітет проти різноманітних революцій і потрясінь.

Ключові слова: вчитель, модернізація, освіта, педагогіка, початкова освіта, система національної освіти, філософія, учень.

Стаття посвячена аналізу состояния современного украинского образования. Авторы считают, что деградация его обусловлена засильем в отечественной школе технократизма, чисто инструментальных подходов к ребенку, начиная с начальной школы. Именно с этой тенденцией они и связывают исчезновение из него специфической духовной атмосферы, которая способствует развитию и росту личности ученика.

Авторы предостерегают учителей не увлекаться "инновациями", "трансформациями", модернизациями, реформациями и "революциями", особенно в начальной школе, где закладывается фундамент человеческой личности. Авторы убеждены, что разговоры о революционных изменениях в украинском образовании неуместны и опасны. В начальной школе ребенок должен пройти полные курсы любви, добра и красоты. Школа должна также выработать у него устойчивый социальный иммунитет против различных революций и потрясений.

Ключевые слова: учитель, модернизация, образование, педагогика, начальное образование, система национального образования, философия, ученик.

The article is devoted to the analysis of modern Ukrainian education. The authors considered this degradation should be connected with the domination of technocrats and instrumental approaches towards the child in Ukrainian school practice. In his opinion the result of this tendency is the disappearance of specific spiritual atmosphere which promotes the development of individuality.

The authors warn the teachers do not use many "innovations", "transformations", "modernization", "reformations" and "revolutions", especially in the elementary school in which lay the fundament of personality. The pedagogies must give the example of intelligence and responsible behaviour. The authors convince that the talking about the revolution changes in the Ukrainian education is pointless and dangerous. In the elementary school the child must put the full course of love, kindness and beauty. The school must to produce in the pupils the strong social immunity against different revolutions and chock.

In the article is accenting, that the realization of foreign innovations in the Ukrainian schools bring to very negative results. Rich Ukrainian traditions were illuminating from the national educational contexts. The often alteration of leadership leads to the change for the worse in the education. Each new chief of department want to do the grate innovations in the education field. After such rotation are lusting the traditions in the education. The results of this situation are chaos, discontent of people and degradation of the system of preparation and upbringing of youth in Ukraine.

Key words: education, elementary school, modernization, pedagogic, pupil, philosophy, teacher.

Оскільки науково-педагогічними колами поставлена в даній статті проблема, власне, й була створена, очікувати, що вона буде критично переосмислена, не варто. Тому й про міру розробки даної теми судити важко. Побіжно до її постановки долучились Ігор Серебряков, Марк Сікорський, Оксана Онищенко. Єдина ж спроба одним з авторів даної статті поставити її на науково-практичній конференції у м. Рівному, яка відбулася у березні 2016 року, була без будь-якої мотивації грубо обірвана.

Стало доброю традицією кожні рік-півтора змінювати владу у українській освіті. Така ротація є чи не найкращим засобом імітації в ній хоч якихось змін. Дарма, що відбуваються вони у напрямку від поганого до ще гіршого, але тут, очевидно, важливим є "сам процес". Вони дають можливість, *по-перше*, керівництву уряду випустити пару з "котла невдоволення" "народних мас" рівнем освіти, і зокрема зростанням захворюваності, а *по-друге* – новоспеченому очільнику міністерства освіти відчувати свою вагомість і незамінність, реалізувати свою особливу місію саме у цю історичну мить. Маючи побоювання, що накеруватися вволю йому не дадуть, він і намагається якось про себе заявити, щось прокричати, а щоби на все життя запам'ятатися освітянам – встигнути провести у підвладній галузі з десятком реформ, а, якщо поталанить, то й пару-трійку глобальних революцій. Скільки років вже минуло, а вчителі ще й досі згадують перехід на 12-бальну систему оцінювання успішності учнів. Це ж який був прорив! Який якісний стрибок у розвитку вітчизняної освіти! Скільки дисертацій було на цю тему захищено!.. І на всій цій шкалі всі оцінки повинні бути винятково позитивними! До честі революцій освітніх слід сказати, що, на відміну від соціальних, вони не ламають все "до основанья" і в їх проведенні спостерігається навіть певна спадковість. Так, на революційному гаслі "Дайош дванадцятирічну освіту!" зробив собі ім'я не один міністр. Вирішила рухатися з ним "в революції далі" й міністр нинішня. Як і її попередник, обіцяє здійснити "великий перехід" до 2017 року. Очевидно, щоби приурочити його до 100-річного ювілею "Великої Жовтневої". Зважаючи на те, що ще не зі всіх голів наших співвітчизників вивітрився революційний чад столітньої давності, слід очікувати, що й революціонери нинішні не залишаться непоміченими. Вони увійдуть в історію і запам'ятаються всім наступним поколінням вчителів і учнів суворим засекречуванням оцінок, заборонаю червоної ручки, і навпаки – дозволом дітям писати олівцем, а вчителям – наводити цю їх писанину ручкою. Ну, звичайно ж, не червоною! (Дивна реакція на червоне, колір же – революційний!)

З такими "інноваціями" не соромно вийти й на світову арену, але суто з патріотичних міркувань, вищий командний склад Міністерства освіти, очевидно, вирішив цими кардинальними змінами спочатку вволю "насмішити курей" у своїй власній країні.

Значно серйознішою і, на жаль, не менш сумною, виглядає замір з інтеграцією на початковій ланці школи елементів знання: щоб не було більше ніякого поділу на предмети, планується давати дітям суцільну інформаційну "кашу". Так, мовляв, дрібним дітям буде легше знання ковтати! Те, що в результаті такого "брейн-рингу" революція може відбутися у кожній окремо взятій дитячій голові, нікого особливо не бентежить.

Зовсім не збираючись у цій "благородній" справі комусь заважати, ми мусимо звернути увагу на явища, які не можна характеризувати інакше, як "контрреволюція" – на спробі деяких консерваторів і традиціоналістів міністерські ініціативи тишком саботувати. Маємо на увазі передусім намагання окремих груп "опортуністів" і "ревізіоністів усіх мастей" переглянути програми початкової школи з метою інформаційний прес на дитячі голови послабити. На сьогодні ці програми є чи не найбільш насичені в світі, і керівникам освіти є чим пишатися. Але деякі "гуманісти", що явно не доганяють "революційної доцільності", хочуть "за будь-яку ціну" їх розвантажити і від особливо одіозної педагогічної параної почистити.

Оскільки ці зазіхання на пріоритети міністерства у проведенні освітньої політики цілковито йдуть врозріз з подальшою модернізацією початкової ланки школи, то ми хочемо акцентувати увагу на пошуку можливих виходів із цієї, прямо скажемо, патової ситуації. Адже у таборі "контрреволюціонерів" дедалі частіше почали "світитися" батьки дітей, над якими здійснюється наймасштабніший в світі експеримент з гіпотезою: скільки знання може засвоїти дитина, поки у неї "не поїде дах".

Знову ж таки, не плекаючи якоїсь надії експеримент цей зупинити, хочемо лише додати, що не меншу, якщо не більшу небезпеку для дитини у молодшому шкільному

віці становить і її фізична деградація. Та, що згодом бумерангом б'є по її інтелектуальних здібностях і розвитку моральних якостей. Суть у тому, що потужний тиск на психіку і перманентний стрес від страху чогось недовчити, отримати погану оцінку (навіть якщо вона буде "засекреченою!") здійснюють руйнівну дію на тілесність дітей.

Помічаючи, як під впливом технічного інтелекту на очах буквально згасають їх діти, батьки почали кричати "SOS!" І хоч комусь здається, що це "голос волаючого в пустелі", освітнім чиновникам вони щораз більше дошкуляють і їм з кожним роком все важче стає його відверто ігнорувати. Ситуація для них ускладнюється у зв'язку з тим, що, не зовсім обдуманно, а можливо, зовсім не думаючи, вони задекларували західний вектор розвитку вітчизняної школи, а там (особливо за Океаном!), як на зло, слово батьків виявляється вирішальним. За все треба платити! Хотіли "як краще", мріяли, буцімто у пошуках "передового досвіду" бодай по країнах Євросоюзу вволю покататися, а тут – на тобі! – їх змушують прислухатися до їх постанов і інструкцій, дотримуватися якихось-там стандартів! Інакше кажучи, як всередині країни, так і за кордоном, всі стали "надто мудрими", обклали бюрократів від освіти різного роду вимогами і не дають спокійно жити.

Насправді ж, це не відповідає дійсності. Незважаючи на те, що вони завбачливо "вирубали" зі шкільних навчальних планів предмет "Етики", не лише вчителі, а й прості громадяни України настільки переросли їх в моральному вимірі, що готові заплатити будь-яку ціну за те, щоби саме так вони і жили, сиділи собі тихо по кабінетах і не чіпали освіту, не лізли у цю, святу для кожної порядної людини, сферу зі своїми дурнуватими експериментами й ініціативами. Однак суть проблеми так званого "управління освітою" в тому й полягає, що своє існування ця публіка намагається виправдати. За будь-яку ціну! Навіть якщо ціною буде життя і здоров'я дитини. Тому й не сприймають вони вітчизняних педагогів, у яких ці цінності виявляються на першому місці. І, зокрема, Сухомлинського з його "школою радості", яка, власне, у початкових класах передбачала навчання дітей в умовах волі.

Однак не лише для освітніх, а й для будь-яких чиновників це останнє слово є колосальним негативним подразником. Тобто не в сенсі власного самоствердження, а якихось забіганок "об'єктів управління". Щоби ці останні ніколи не захотіли уявити себе суб'єктами, тобто не відстоювали свого права на прийняття самостійних рішень, вони й проміняли вітчизняну "педагогіку серця" на так звану "освітню технологію" – зарегульовану і стандартизовану систему освіти, яка продукувала б мислячу за шаблоном, а ще краще взагалі не мислячу, але абсолютно керовану і контрольовану в поведінці особистість. Цей посттоталітарний синдром на диво міцно прижився на початковій ланці нашої освіти. Брак моральної культури не дозволяє її керівникам найвищого рангу поширити уявлення про "ідеальну людину" як про максимально пристосованого робота на самих себе. Тому вони намагаються робити у цьому пункті для себе винятки. Відтак, навіть свої власні розпорядження виконувати вони не поспішають. Особливо ті, в яких є хоч краплина здорового глузду. Так було, до прикладу, зі спробою міністра-соціаліста заборонити вступні іспити до першого класу (наказ МОН від 5 травня 2005 року); з миттєвим прозрінням і "вічним забуттям" стосовно стану здоров'я учнівської молоді [1], коли, сказавши "А" (констатація поганого стану здоров'я), не сказали "Б" (що ж треба зробити з метою його захисту). Те ж саме намічається і зі знаменитим розвантажуванням програм, коли, "прокукурикавши: "Аврал!" з приводу їх інформаційної перенасиченості, ніяк не можуть визначитися стосовно того, як їх від "академічного рівня" почистити. Шкода праці, адже стільки інтелектуальних сил було витрачено для їх нарощування! А тут всі амбітні плани про світові рейтинги летять шкереберть заради здоров'я "якоїсь дитини"! Що ж то за революція, якщо з кожним панькатися?!

У цьому останньому пункті цілі Міністерства освіти діаметрально розходяться і з засобами їх досягнення. З одного боку, хочеться з "успіхами" захмарних навантажень бути попереду цілої планети, а з іншого – в ім'я "абстрактного гуманізму" (в стилі Василя Сухомлинського!) експерименти на дітях треба припинити?! Як, особливо не напружуючи мисленнєві центри, цю дилему розв'язати? Вихід тут може бути лише один: припинивши ігри в демократію, "трепетну лань" освіти хочеться "запрягти і поганяти".

А тим часом освіта належить до таких сфер людської діяльності, яка не лише не любить, щоби її шарпали, а й взагалі чіпали. Навіть з найкращими намірами, скажімо, щоби, тримаючи "на дієті", її штучно омолоджували. На руйнацію освіти "з

найкращими намірами її модернізації" звертав увагу ще Фрідріх Ніцше. І навіть популярно пояснив, яку небезпеку таке "оновлення" криє для нації. "Нас повинно цікавити майбутнє цих німецьких закладів, тобто майбутнє німецької народної школи, німецької реальної школи, німецької гімназії, німецького університету... Вони ж не навішані на нас зовні, як якась одежа, а, будучи живими пам'ятниками видатних культурних рухів, поєднують нас з минулим народом і є у сутнісних рисах таким святим і високодостойним спадком, що я можу говорити про майбутнє наших освітніх закладів лише у сенсі якомога більшого наближення до ідеального духа, з якого вони народилися. При цьому для мене безсумнівно, що численні зміни, які наш час дозволив собі над ними проробити, щоби зробити їх "сучасними", здебільшого є лише викривленнями і відхиленнями від самопочаткової величної тенденції їх заснування" [3, с. 67].

Якщо хтось думає, що за потенціалом духовності сьогоденні українські навчальні заклади є значно вищими за німецькі навіть двохсотлітньої давності, що українці постійно знаходилися у набагато кращій "спортивній формі", ніж німці, що школа наша значно краще матеріально забезпечена, а вчителі – значно краще оплачувались і оплачуються, то він жорстоко помиляється. Парадокс, однак, полягає в тому, що при значно кращому матеріальному забезпеченні німецька вчителька живе собі тихо-мирно і навчає дітей за поміркованими програмами, а українка – при систематичному недоїданні і фактично несумісній з життям структурі харчування – перевертає школу і за допомогою "ажурної пилки" норовить повиймати зі своїх учнів мізки або, за допомогою "преса", їх повичавлювати. А що ще буде, адже нова керівницка освіти України зобов'язалася побудувати цілу "нову українську школу", треба розуміти, абсолютно позбавлену "родимих плям" школи попередньої – підлабузництва, корупції, виживання кращих тощо. І хай ніхто не засумнівається у реалізації цих планів, бо передбачається, що під вантаж проблем, який звалився на тендітні жіночі плечі, всі співробітники не лише міністерства, а й НАН України підставлять свої. Та, зрештою, й усе вчительство, яке президент академії вже кілька десятиліть поспіль підштовхує до ще більш рішучих дій [2], осторонь не залишиться.

Здавалось би, варто тільки порадіти за міністра освіти, якій висвітилися нові горизонти розвитку. Однак вже при перших спробах без рожевих окулярів їх осягнути, виявляється, що все це вже було. Так! З цього починалася вільна і незалежна українська освіта! Все те саме. І якщо б ми могли повернутися на два з половиною десятиліття назад, то почули б ті ж самі гасла: "Геть рутину педагогічної праці!", "Всі на барикади освітньої революції!", "Ламай стереотипи класичної освіти!", "Дайош модерн і супермодерн!" – Все до болю знайоме і рідне. Здається, це було тільки вчора. Але відтоді минуло вже чверть століття. Тому, мабуть, першим у порядку денному мало б стояти питання: на що ці роки були витрачені? А похідним від нього було б: чи варто продовжувати "молодитися", якщо національна школа лежить в руїні, а вчительство до такої міри деградувало морально, що батьки не знають, кому своє "чадо" довірити. Та чому тільки морально! Чи набагато краще воно виглядає фізично, чи часто можна сьогодні бачити, як по школі ходить "без охорони" не лише уособлення всіх чеснот – любові і добра, правди і віри, совісті і честі, гордості і гідності, гідності національної і особистої тощо, – а й вершина фізичної досконалості, "неземне створіння", "ангел во плоті"? Цим сьогодні, напевно, не зможе похвалитися навіть школа "Леді", що знаходиться у Боярці і покликана прищепити своїм ученицям ці найкращі якості. Тому доречно поставити вчителям питання, яке апостол Павло поставив коринтянам: "Подивіться ж бо, браття, ті, що є покликаними: чи багато серед вас мудрих за тілом, чи багато сильних, чи багато шляхетних?" (1 Кор. 1:26).

Питання, що називається, "на засипку першокласнику", і єдине, що у ньому варто було б поміняти, – це адресата: братів на сестер, бо чоловіків у школі нашій вже майже не залишилось. І це ще один штрих до її спотвореного портрета, реальний доказ її деградації, бо скільки існує писана історія, "школа на чолі з мудрецем завжди була необхідною формою організації науки" [5, с. 127]. Можна було б заперечити, що М. Шелер, мовляв, мав на увазі школу філософську. Але, оскільки вищим призначенням її завжди вважалося навчити дитину мудро жити, то іншої й бути не могло. Виродження її однозначно пов'язувалося з намаганням філософію з неї прибрати, а її саму – остаточно "осучаснити". Тепер ще й, як бачимо, – фемінізувати. І все ж, навіть якщо нема сьогодні в Україні мудрого чоловіка, мужчини, щоб її очолити, то хто у тому

винен, як не вона сама. Адже формувати школа повинна не лише леді, а й джентльмена – людину гідну і порядну, ту, що вміє благородно діяти і поважати особистість іншого. Починаючи з першого класу!

Зрештою, хай би це робили й жінки. Їм же ніхто не забороняє бути благородними і мудрими! Однак, "як свідчить та ж історія", саме вони через надмірну емоційність і "мудру" гендерну політику Міністерства освіти, помінявшись з чоловіками місцями у соціальній ієрархії, власне, й почали випробовувати школу на міцність, а учнів – на спритність: хто вчасно сплигне з "освітнього конвєєра", той виживе. Що з цього вийшло, ми вже бачимо. Принаймні, хто має очі, той бачить. Тут не потрібне якесь особливе "третє око", "око Шіви", навіть оком не озброєним видно: надто темпераментні вчительки не залишили від школи у класичному її розумінні каменя на камені. Ті ж, під "мудрим" керівництвом яких це було зроблено, з притаманною їм наївністю, що межує з нахабністю, й питають: "Що робити?" Вони, мабуть, будуть дуже здивовані, коли почують у відповідь: "Нічого". Тепер вже робити не треба нічого. "Справу зроблено", чорну справу руйнування національної освіти успішно виконано. Треба, зрештою, заспокоїтися і почати жити, жити, як люди, і збирати сили на її відбудову. А на разі – дихати глибше і заспокоїти своє розтривожене серце. "Заспокоєння – ось чого ми сьогодні потребуємо. Нема ясності у нашій свідомості, нема природності у русі нашого почуття, нема простоти у нашому відношенні до дійсності. Ми збуджені і стривожені – і це збудження, ця тривога відбивається на конвульсивності наших дій і обертається безладдям думок. Подальший розвиток за такого стану справ може піднятися на велику висоту, але він за таких умов ніколи не буде розвитком нормальним, здоровим" [4, с. 233].

Слова ці були сказані сто років тому і ніби спеціально призначались керівникам освіти. Однак звучать сьогодні ще більш актуально, ніж тоді, бо ніхто їх не чув. Ще б пак! Як і будь-яке інше начальство, освітнє до цього не надається. Воно призначене для того, щоби слухали його. І неухильно виконували все, що спаде йому на думку, навіть якщо то будуть відверті нісенітниці.

"Філософія взагалі" з цим не погоджується, тому була у школі заборонена, філософія серця – вимагає спокою розуму і застосування його з користю, тому її й підмінили "здоровим прагматизмом", який породив у школі "bellum omnium contra omnes" серед учнів і професійну гризню серед учителів. Відповідно й нормальні методики, які на них ґрунтувалися, освітні чиновники, як Ісав первородство, проміняли на "сочевичну юшку" педагогічної технології. Як це не образливо для великої європейської країни, вона ознаменувалась "розкиданням каміння", і не де-небудь, а у сфері освіти, яка вимагає особливо обережного ставлення, а від вчителів – смиренномудрія, бо радить "применшитися" і "бути, як діти" (Мт. 18: 3–4).

Проти неї ми й хотіли застерегти у своїй статті. Не поділяючи загальний браурний тон заяв міністерських чиновників, які, намагаючись новій своїй шефіні догодити, будуть шити їй шати голої королеви, ми спробуємо опустити їх всіх на грішну землю. Не пропонуючи нічого "революційного" і "сенсаційного", ми хотіли би попередити вчителів проти сліпого захоплення "новаціями" та "інноваціями", "трансформаціями" та модернізаціями, реформаціями і революціями. Особливо у початковій школі, в якій закладається фундамент людської особистості. Щоби її не розшарпати і не zdeформувати її психічний хребет, вчитель повинен подати дітям приклад спокою розуму і вваженої поведінки. Поділяючи думку, що будь-яка революція є не чим іншим, як "колективним божевіллям", вважали і вважаємо, що розмови про неї у сфері освіти є не просто непристойними чи недоречними, а й небезпечними. Бо якщо людину, що рветься на барикади з метою змінити владу, ще можна якось остепенити або дочекатися, поки вона, добившись свого, заспокоїться сама, то тій, у якої революція відбулася в голові, допомогти вже не можна нічим. Будь-які інші революції в таких головах, власне, й зароджуються. Тому й лікування від них треба починати з початкової школи, в якій учні мали би пройти повні курси любові, добра і краси. Школа, будучи передусім призначеною для того, щоби привести дитину, якщо не до внутрішньої гармонії, то бодай до тям, повинна також виробити у неї стійкий соціальний імунітет проти будь-яких революцій і потрясінь у дорослому житті.

Література

1. Кроки Міністерства освіти і науки України на шляху збереження і зміцнення здоров'я молоді // Освіта України. – 2006. – 12 травня.
2. Нагірна А. Василь Кремень: "Майбутнє за індивідами, які активно мислять, які зуміють умонтуватися в системи штучного Розуму" / А. Нагірна // Дзеркало тижня. – 2007. – 23–30 червня.
3. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений / Ф. Ницше // Ницше Ф. Философская проза. Стихотворения. – Минск, 2000.
4. Розанов В. В. О Гоголе / В. В. Розанов // Несовместимые контрасты жития. – М., 1990.
5. Scheler M. Die Wissenschaftsformen und die Gesellschaft / M. Scheler. – Leipzig, 1926.

УДК 316.61:801.81-053.4

ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ В ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Матвієнко С. І.

Автором статті проаналізовано поняття "соціальний досвід" та розкрито особливості формування даного досвіду в дитини старшого дошкільного віку. Коротко схарактеризовано соціалізуючий потенціал фольклору та визначено умови використання фольклорних творів у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з метою формування у них соціального досвіду.

Ключові слова: досвід, соціальний досвід, фольклор, дитина старшого дошкільного віку.

Автором статті проаналізовано понятие "социальный опыт" и раскрыты особенности его формирования у ребёнка старшего дошкольного возраста. Дана короткая характеристика социализирующего потенциала фольклора и определены условия использования фольклорных произведений в работе с детьми старшего дошкольного возраста с целью формирования у них социального опыта.

Ключевые слова: опыт, социальный опыт, фольклор, ребёнок старшего дошкольного возраста.

The author of the article analyzes the concept of "social experience" and the peculiarities of its formation by a child under school age. The author briefly characterizes social potential of folklore and determines conditions of using folklore compositions in work with senior pre-school age children in order to form their social experience.

Key words: experience, social experience, folklore, pre-school age child.

В умовах розбудови української державності надзвичайно актуальною є проблема соціалізації особистості дітей і молоді, оволодіння ними соціальним досвідом, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до життя в оновленому соціально-економічному середовищі. На сьогодні в Україні спостерігаються негативні тенденції в усіх сферах життєдіяльності людини, а саме: деградація моральних цінностей, соціальна дезадаптація, низька правова захищеність дітей. Діти все більше відсторонені від джерел отримання як прямого, так і опосередкованого досвіду – мало цікавляться літературою, практично не працюють з книжкою, не дослухаються до думки та досвіду дорослих тощо. Починаючи з дошкільного віку, діти все більше "занурюються" у світ комп'ютера чи гаджетів або формують власний, віртуальний світ. Проте соціальні реалії стають все більш загрозливими і потребують від дитини не лише знань і умінь соціального буття, але й досвіду їх виявлення в різних життєвих умовах.

Зважаючи на реалії сьогодення, формування соціального досвіду слід починати з періоду дошкільного дитинства, що задекларовано державним нормативним документом дошкільної освіти в Україні – її Базовим компонентом. В його освітній лінії "Дитина в соціумі" серед завдань розвитку дитини дошкільного віку визначається, зокрема, необхідність створювати сприятливі умови для становлення її соціального досвіду, формування основ соціальної компетентності, розвитку необхідних соціальних емоцій та мотивів; навчання орієнтування у реальних соціальних умовах життя.

Потужним чинником впливу на особистість (в силу його синтезованого характеру з огляду на соціалізацію), особливим засобом набуття соціального досвіду дитиною-дошкільником є фольклор. Він здавна широко використовувався в педагогіці як засіб формування в дітей моральних норм та оцінок з позицій добра, справедливості, розуміння ними вчинків і поведінки дорослих. У зв'язку з реформацією української освіти, у нинішній час знову посилився інтерес науковців до проблеми використання національного фольклору в різних напрямках роботи з дітьми дошкільного віку, у тому числі – стосовно їхньої соціалізації та набуття необхідного до віку соціального досвіду, чим і обумовлюється **актуальність даної статті.**

Мета статті – розкрити сутність фольклору з огляду на можливість використання його педагогічного потенціалу у формуванні соціального досвіду дитини старшого дошкільного віку.

Завдання статті:

1. Коротко схарактеризувати поняття "соціальний досвід" та специфіку його формування в період старшого дошкільного дитинства.
2. Визначити педагогічний потенціал фольклору щодо набуття дитиною-дошкільником соціального досвіду.
3. Окреслити перспективи подальших досліджень з обраної теми з урахуванням вимог сучасної дошкільної освіти.

Аналіз останніх публікацій. Питанням формування соціального досвіду в дітей і підлітків тією чи іншою мірою приділяли увагу в своїх наукових працях психологи І. Бех, О. Весна, Т. Габай, І. Грушевська, О. Кононко, педагоги Н. Голованова, В. Краєвський, О. Куренкова, С. Курінна, І. Лернер, Т. Поніманська, О. Попова, І. Рогальська, І. Тадеєва, Г. Чернишова, Н. Щуркова та інші. Різні педагогічні та психологічні умови, що сприяють ефективному формуванню соціального досвіду дітей, обґрунтовані в дослідженнях С. Верещагіна, І. Недришкіна, О. Попової, О. Сурначєєвої, Н. Саяпіної, М. Соколової, Л. Тарасової та інших вчених.

У сучасній педагогіці місце фольклору у вихованні дітей відображено в наукових працях таких науковців, як А. Богуш, А. Вольчинський, Н. Гавриш, О. Гончаренко, А. Іваницький, Н. Карпинська, Т. Котик, Л. Калуська, Т. Науменко, С. Садовенко, В. Скуратівський, М. Туров, А. Шевчук та ін.

Виклад основного матеріалу. Поняття "досвід" є предметом міждисциплінарного вивчення, водночас філософською, соціальною, економічною та культурно-освітньою категорією. Філософська енциклопедія визначає *досвід* як сукупність усього того, що відбувається з людиною в її житті та що вона усвідомлює. При цьому здійснюється накопичення й передача досвіду з покоління в покоління, що становить істотну характеристику суспільного розвитку [9, с. 27]. На думку І. Грушевської, передача досвіду здійснюється постійно, оскільки кожне нове покоління людей застосовує матеріальний результат, суму виробничих сил, ставлення людей до природи та одне до одного, що склалися історично [4, с. 99].

Існує кілька різновидів досвіду: життєвий, суспільний, соціальний, економічний, виховний, педагогічний тощо. Усі вони пов'язані з життєдіяльністю людини. *Соціальний досвід* вчена О. Кононко визначає як сукупність набутих соціальними суб'єктами знань, умінь, навичок, звичок, норм, традицій тощо, які є підґрунтям їхнього практичного життя в суспільстві; сукупність усього того, що відбувається з людиною у її житті та що вона усвідомлює [6, с. 51].

На думку вчених, соціальний досвід, має механізми зберігання, відтворення та передачі. Аналізу способів зберігання соціального досвіду присвячені праці І. Герасимова, Г. Іолова, У. Куайна, А. Майнонга, Д. Мічі, О. Леонтьєва, Б. Рассела, М. Покровського, П. Сорокіна, Ж.Фурастьє та ін.

Так, І. Герасимов, виокремлює наступні способи зберігання соціального досвіду – наука, культура та мистецтво. На його думку, звертання до пам'яті історичного, соціального минулого є важливою потребою суспільства, оскільки у цьому процесі закладено великий виховний потенціал. Історична пам'ять народу, як і пам'ять культурна, політична, є обов'язковою умовою існування суспільства, вона базується на накопиченні, зберіганні й трансляції соціально значущої інформації [3, с. 154].

Дослідниця Л. Буєва здійснила науковий аналіз механізмів відтворення соціального досвіду, пов'язаного з виокремленням певних форм його буття. Вона вказує на те, що в сучасному інформатизованому суспільстві слід використовувати таку форму трансляції людського досвіду, що ґрунтується на явищах, які виходять за рамки звичаїв, обрядів, традицій. Тобто – в набутті соціального досвіду слід більшою мірою задіювати безпосереднє спілкування, соціальні відносини, використовувати конкретні історичні та культурні ситуації [2, с. 17].

Специфічними цілеспрямованими способами передачі соціального досвіду визначаються навчання та виховання. Знання збагачують людину. Вони розширюють її світогляд, допомагають долати життєві негаразди, переборювати обставини. Можна сказати, що життя людини з періоду дошкільного дитинства – стійке набуття знань, вдосконалення свого і загальнолюдського досвіду. Дослідниця В. Грушевська щодо

використання у роботі з дошкільниками досвіду минулих поколінь зазначає: "Вступаючи в світ, дитина розвиває свої відносини з ним спочатку не стільки шляхом самостійного запозичення досвіду, скільки шляхом засвоєння досвіду спілкування зі світом, накопиченого до моменту її народження людством, тобто – усіма попередніми поколіннями людей" [4, с. 96].

У формуванні соціального досвіду дитини дошкільного віку відіграють роль низка чинників, серед яких: діяльність (ігрова, комунікативна, трудова та навчальна); культура, мистецтво наука; досвід минулих поколінь; трудова діяльність дошкільників (самообслуговування, господарсько-побутова, художня праця та праця в природі); соціальне середовище; спілкування з дорослими та однолітками.

Г. Батищев, Л. Виготський, М. Каган, О. Леонт'єв вказують на те, що головною складовою психолого-педагогічного механізму соціального досвіду виступає *діяльність*. Вона являє собою і спосіб, і умову, і форму вираження культурно-історичного відтворення соціального досвіду, але при цьому не визначається як дещо зовнішнє по відношенню до внутрішньої структури особистості. У діяльності та поведінці дітей старшого дошкільного віку соціальний досвід проявляється в різних формах соціальних відносин, які змістово пов'язані із головними соціально значущими цінностями: життя, природа, людина, праця. За твердженням О. Запорожця, О. Леонт'єва, найбільший виховний вплив на дошкільника здійснюють ті елементи культури народу, які дитина здатна зрозуміти, а згодом відобразити у практичній і творчій діяльності. Доведено, що лише у процесі діяльності дитина засвоює культурну спадщину народу, а відтак формується як особистість.

Процес розвитку дитини 5–6 років характеризується активним присвоєнням соціального досвіду. На думку П. Блонського, у цей період формується суспільна поведінка дитини, її суспільні симпатії. Дошкільник входить в більш широке суспільство, яке потребує від нього окремих соціальних установок і навіть поглядів, оскільки малюк є вже членом окремої соціальної структури [1, с. 199].

О. Кононко виокремлює два рівні предметного змісту соціального досвіду дитини-дошкільника:

1) знання того, "як робити", які дитина отримує від дорослих та у ході різних видів діяльності;

2) знання того, "як роблять інші". Цей рівень пов'язаний із спілкуванням, у ході якого дошкільник отримує інформацію про життєвий досвід інших людей, про соціальні відносини в минулому тощо.

Саме останній рівень соціального досвіду дитини дошкільного віку зумовлює можливість ефективного задіявання *фольклору* як скарбниці досвіду людей, їх культури, комунікацій тощо. Фольклор, його жанри, засоби, методи найбільш повно охоплюють всю картину народного життя, дають яскраву картину побуту народу, його моральності, духовності.

На сьогодні фольклор багатьма дослідниками визначається фактором соціалізації нових поколінь. Сучасний психолог В. Кудрявцев характеризує фольклор – культуру народу – як схованку людських можливостей, замислів, перспектив, як систему умов формування людських здібностей, особистісних якостей тощо [7, с. 76]. Дослідники А. Каргін та М. Хренов вказують на можливість переорієнтації фольклору з галузі фольклористики та мистецтвознавства на історію та соціологію, визнання його своєрідним способом ствердження картини світу. Найважливішою функцією фольклору визначається відновлення та розвиток духовно-морального зв'язку між поколіннями, соціалізації та виховання. Фольклорні твори, переломлюючись крізь побут народного життя, стають надзвичайно багатим матеріалом для усвідомлення дітьми складних соціальних реалій, розуміння ними основ соціального буття. На думку Д. Ельконіна, вже на рівні образу фольклорного героя дитина немов би подвоює світ, вчиться дивитися на нього крізь "окуляри" людської культури [10, с. 204].

Дослідження вчених (Н. Карпинська, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Виноградова, Є. Лукина) свідчать про те, що дітям дошкільного віку доступне сприймання моралі творів фольклору. А. Богуш відзначає, що перша елементарна оцінка моральних якостей і вчинків казкових героїв доступна дітям у період молодшого дошкільного віку, хоча у цей період вони надають ще узагальнені однотипні оцінки на кшталт "хороший", "поганий".

Коллективно створена спадщина народної культури (фольклор) заснована ще до народження дитини та є "новою" лише для неї. Проте засвоїти створене народом дошкільник в змозі лише власними зусиллями, працею власної душі та думки. Дитині в царині фольклору належить ніби привідкрити те, що вже вписано в орбіту суспільного досвіду людей, відтворити деякі суттєві риси їхніх взаємин, способів дій, відносин, кращі з яких люди "закодували" в фольклорних творах.

Сприймання фольклорних творів не виникає в готовому вигляді, воно формується у зв'язку з ходом загального психічного розвитку особистості. Дитина проходить довгий шлях від наївної участі в зображуваних подіях до більш складних форм естетичного та етичного сприймання. Розкриваючи механізм даного процесу, О. Запорожець уточнює: "Щоб правильно зрозуміти твір, дитина має ставитися до нього як до образу, як до зображення реальних подій і явищ". І далі стверджує: "Реальна основа слугує для дитини підґрунтям у перших морально-естетичних оцінках твору" [5, с. 64].

Характерні особливості усвідомлення дошкільниками змісту і художньої форми фольклорних творів пов'язані з конкретністю мислення, невеликим життєвим досвідом, безпосереднім ставленням до реального життя, ситуаційністю мети і поведінки, недостатньою загальмованістю їхніх рефлексів. Саме тому важливо навчати дітей усвідомлювати словесні образи, розуміти значення засобів художньої виразності як умови усвідомлення цілісного художнього образу.

Використання фольклорних творів у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з метою формування у них соціального досвіду, на нашу думку, буде ефективним за дотримання наступних умов:

1) урахування вікових особливостей дошкільників у доборі фольклорних творів. Кожний віковий етап – новий етап психічного розвитку – характеризується множиною кількісних і якісних змін, у результаті яких розширюються можливості для світосприймання та світорозуміння. Послідовні стадії розвитку дитини є певними ступенями її соціалізації, тобто процесу залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення як цілісної особистості;

2) забезпечення розуміння дітьми старшого дошкільного віку соціально-моральних категорій і змісту фольклорних творів. Для того щоб зрозуміти мораль фольклорного твору, дітям має бути доступним та зрозумілим його зміст і сюжет. Сприймання морально-соціального смислу твору формується у зв'язку із загальним психічним розвитком дитини, зокрема з конкретністю мислення, розвитком емоційної сфери, життєвим досвідом тощо. Діти старшого дошкільного віку здатні усвідомити головну ідею твору, встановити причинно-наслідкові зв'язки між мотивами і вчинками героїв, намагатися наслідувати поведінку героя твору, що позитивно позначається на формуванні їхнього соціального досвіду;

3) створення фольклорно-розвивального середовища як живого середовища використання доступних для розуміння дітьми старшого дошкільного віку творів фольклору, в якому відбувається цілеспрямована, педагогічно керована передача фольклорного досвіду в різних формах організації життєдіяльності дітей (заняття, народознавчі свята, розваги, інші позазаняттєві форми роботи тощо);

4) використання фольклорних творів у театралізованій діяльності дітей щодо набуття ними соціального досвіду. Театралізована діяльність, наповнена позитивними вчинками та емоціями, заґрунтована на доступному до сприйняття дошкільниками різного віку фольклорному матеріалі (інсценізація казки, пісні тощо), створює передумови для розвитку позитивного соціокультурного досвіду.

Запропонована нами низка умов використання творів фольклору у роботі з дітьми старшого дошкільного віку щодо набуття ними соціального досвіду, безперечно, може мати й більш широкий перелік позицій.

Висновки. У даному дослідженні нами було коротко розкрито сутність понять "досвід" та "соціальний досвід". Визначено, що вони мають специфічні механізми щодо їх набуття, які повинні бути задіяними в цілеспрямованому формуванні соціального досвіду в дитини старшого дошкільного віку. У діяльності та поведінці дітей цього віку соціальний досвід проявляється в різних формах соціальних відносин, які змістово пов'язані із головними соціально значущими цінностями: життя, природа, людина, праця. Вагомим засобом формування соціального досвіду у дитини є фольклор, функціональність якого дозволяє ефективно задіювати механізми його відтворення та передачі. Зростаючі вимоги суспільства до соціалізації особистості,

пошук ефективних засобів набуття дитиною позитивного соціального досвіду, використання його в різноманітних ситуаціях визначає важливість та актуальність проблеми, що розглядалася, й окреслюють перспективи подальших наукових досліджень.

Література

1. Блонский П. П. Избранные педагогические психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979.
Т. 2. – 1979. – 400 с.
2. Буева Л. Человек, культура, образование в кризисном социуме / Л. Буева // *Alma mater*. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
3. Герасимов И. В. Право- и левополушарные формы сознания в истории культуры. Опыт исторического эксперимента / И. В. Герасимов // *Общественные науки и современность*. – 1996. – № 6. – С. 154–162.
4. Грушевская И. Н. Форма бытия и способы существования социального опыта : дисс ... канд. пед. наук : спец. 09.00.11 "Социальная философия" / Грушевская Инна Николаевна ; Красноярский государственный университет. – Красноярск, 2005. – 146 с.
5. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец // *Избранные психологические труды* : в 2 т. – М. : Просвещение, 1986.
Т. 1. – 1986. – 316 с.
6. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посібник до Базової програми розв. дитини дошк. віку "Я у Світі" / О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
7. Кудрявцев В. Т. Психологические основы личностно-развивающего дошкольного образования [Электронный ресурс] / В. Т. Кудрявцев. – Режим доступа: <http://tovievich.ru/book/7/23/1.htm>. – Назва з екрана.
8. Семенов О. Український фольклор : навч. посіб. / О. Семенов. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 254 с.
9. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., доповн. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
10. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : ИПП, 1995. – 416 с.

УДК 373.3.011.3-051.041(045)

ПРИНЦИПИ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Нікулочкіна О. В.

Стаття висвітлює сучасні підходи до самоосвітньої діяльності педагогів. Подано дефініції понять "самоосвіта", "самоосвітня діяльність", виокремлено позитивні та негативні сторони самоосвітньої діяльності вчителів. Обґрунтовано й охарактеризовано принципи самоосвітньої діяльності вчителів початкової школи.

Ключові слова: педагогіка, андрагогіка, самоосвіта, самоосвітня діяльність, принципи самоосвітньої діяльності вчителя початкових класів.

Статья освещает исследования современных подходов к самообразовательной деятельности педагогов. Представлены дефиниции понятий "самообразование", "самообразовательная деятельность", выделены положительные и отрицательные стороны самообразовательной деятельности учителей. Кратко обоснованы и охарактеризованы принципы самообразовательной деятельности учителей начальной школы.

Ключевые слова: педагогика, андрагогика, самообразование, самообразовательная деятельность, принципы самообразовательной деятельности учителей начальной школы.

The article is devoted to the modern approaches of teacher self-education. The definitions of the concepts of "self", "self-educational activity" are given, the positive and negative aspects of the teacher self-education are pointed out. Principles of the primary school teacher self-education are briefly described and characterized. It is emphasized that scientific and theoretical ideas about the phenomenon of "self-educational activity of the teacher" conceptually are not coordinated. Especially noticeable is the absence of the scientific papers on primary school teacher self-education in the postgraduate pedagogical process.

Key words: pedagogy, andragogy, self-education, self-educative activity, principles of primary school teacher self-educative activity.

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні набуло нині глобального характеру. Оновлені цілі освіти віддзеркалились у нових напрямках розвитку педагогічної науки. Одним із них є самоосвітня діяльність особистості, яка в період переходу від енергетичної епохи до інформаційної набуває особливої значущості та стає основною у всіх сферах життя й діяльності суспільства на Землі. За таких умов характеристика принципів, визначення сутності понять "самоосвіта", "самоосвітня діяльність" та дослідження сучасних підходів до самоосвітньої діяльності педагогів має, на нашу думку, інноваційний характер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує зростання уваги науковців до проблеми освіти й самоосвіти дорослих, що підкреслює її актуальність. Концептуальні основи андрагогіки розроблено українськими й зарубіжними науковцями: Б. Г. Ананьєвим, М. Т. Громковою, Д. Б. Лук'яною, Ю. М. Кулюткіним, Н. Г. Ничкало, О. І. Огієнко, В. М. Приходьком, В. Я. Ястребовою та ін.

Проблеми змісту й методів навчання дорослих розглянуто в працях С. П. Архипової, Н. О. Вербицької, С. Г. Вершловського, С. І. Гончаренка, І. М. Дичківської, В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, М. Ю. Кадемії, А. С. Нісімчука, В. Г. Онушкіна, Т. І. Сущенко та ін.

Над вирішенням проблеми освіти й самоосвіти дорослих працювали Х. Д. Алчевська, О. В. Ігнатівич, М. О. Корф, С. Ф. Русова, Я. Ф. Ченіра, С. Т. Шацький, Т. Anderson, L. M. Blaschke, F. Garnett, S. Hase, C. Kenyon та ін.

Проте аналіз праць зазначених авторів підтверджує, що науково-теоретичні уявлення щодо феномену "самоосвіта вчителя" концептуально не скоординовані. Особливо помітною є незначна кількість наукових розвідок щодо самоосвітньої діяльності вчителя початкових класів у післядипломному педагогічному процесі.

Мета статті – з'ясувати сутність понять "самоосвіта", "самоосвітня діяльність", обґрунтувати й охарактеризувати принципи самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Проблема самоосвітньої діяльності вчителів не є новою. Орієнтування педагогів на самоосвіту спостерігаємо в радянській і пострадянській школі, що засвідчують популярні в ті часи плани роботи з цього напрямку. Зазвичай така робота здійснювалась формально, на рівні планів і звітів, не була визначальною, не було описано норми й системи оцінювання.

У психолого-педагогічних працях поняття "самоосвіта" й "самоосвітня діяльність" зустрічаються достатньо часто, зокрема спостерігаємо спроби провідних учених світу різних галузей проаналізувати їх сутність, визначити структуру, функції, зміст тощо. З'ясуємо значення цих термінів.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови "самоосвіта" трактується як "здобуття знань самостійним навчанням поза навчальним закладом, переважно без допомоги вчителя" [2, с. 1290].

Схоже тлумачення подано і в психологічній енциклопедії, де самоосвіту визначено як процес неформальної індивідуальної навчальної діяльності, результатом якої є освіта, що людина одержує без допомоги вчителя або навчального закладу. Автори стверджують, що фахівці дотепер не дійшли єдиної думки про те, чи слід включати самоосвіту в категорію навчальної діяльності, оскільки за наявності змістової діяльності це допустимо, а головний спосіб самоосвіти – читання – не всі визнають видом спілкування. Займаючись самоосвітою, людині потрібно бачити життєвий зміст в учінні; свідомо ставлячи собі цілі, вона має бути здатною до самостійного мислення, самоорганізації та самоконтролю. Через це, на думку авторів, самоосвіта є неможливою для дітей, але вже в підлітковому віці вона часто набуває систематичного характеру і стає дуже результативною. Отже, людина сама організовує самоосвіту, задовольняючи потреби в пізнанні й особистісному зростанні, тому самоосвіта є невід'ємною частиною саморозвитку [1, с. 407].

У філософських і педагогічних словниках трактування означеного феномену відсутнє, а в психологічному самоосвіту визначено як освіту, яку здобувають самостійно, без допомоги того, хто навчається, а самоосвітню діяльність – як самостійно організовану суб'єктом діяльність учіння, що задовольняє його потреби в пізнанні й особистісному зростанні, є необхідним складником процесу саморозвитку. Такий вид діяльності, на думку авторів, вимагає від суб'єкта бачення життєвого змісту в навчанні, свідомої постановки цілей, здатності до самостійного мислення, самоорганізації та самоконтролю [7, с. 162]. Як зазначає М. Т. Громкова, самоосвітня діяльність характеризується відсутністю викладача в традиційній формі та передбачає високий рівень самосвідомості того, хто навчається [4, с. 162]. А С. І. Змейов наголошує, що самоосвітня діяльність є основним видом навчальної діяльності дорослих. Під самостійною діяльністю він розуміє не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення тим, хто навчається, організації процесу свого навчання [5, с. 111].

Самостійну діяльність учителя розглядаємо в контексті принципів і положень педагогічного проектування та системності, а саме: будь-яка система є частиною системи вищого рівня; система складається із взаємопов'язаних компонентів, які також взаємопов'язані між собою і з системою в цілому; будь-яка система взаємодіє із середовищем (наприклад, освітній простір закладів післядипломної педагогічної освіти й локальне професійне середовище). Зазначимо, що в такому виді навчальної діяльності є свої позитивні й негативні сторони (табл. 1).

Таблиця 1

Позитивні та негативні сторони самоосвітньої діяльності педагогів

Позитивні сторони	Негативні сторони
Продуктивна витрата сил	Відсутність керівництва
Вирішення проблем індивідуального підходу	Відсутність зворотного зв'язку
Мотивація та свідомість навчання	Несистематичність
Самостійність мислення	Низький рівень комунікації
Самоорганізація	Суб'єктивність
Самоконтроль	Велика імовірність помилок

Науковцями визнається, що базисом самоосвітньої діяльності педагогів є основні андрагогічні принципи як "науково обґрунтовані керівні норми навчально-виховної діяльності, спрямованої на задоволення суспільних та індивідуальних освітніх потреб дорослої людини щодо її професійного, загальнокультурного та наукового рівня й всебічного гармонійного розвитку особистості" [8, с. 14–15]; основні ідеї, які пронизують собою всі рівні й компоненти освіти та підтверджують їх системну цілісність [3 с. 104]. Виокремлення системи дидактичних принципів самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів, на нашу думку, сприятиме розвитку в них діяльнісних здібностей, зокрема й здатності до саморозвитку.

У процесі обґрунтування принципів самоосвітньої діяльності вчителів спиралися на дослідження С. van Houten (європейська програма "New Adult Learning Movement (NALM)" – "Рух за оновлення освіти дорослих"), якому належать ґрунтовні розробки з організації навчання й оптимізації навчального процесу дорослих. Автор визначає провідні принципи післядипломної освіти, а саме: активне використання досвіду учасника освітнього процесу, пряма взаємодія тих, хто навчається, з освітнім середовищем, демократичний вибір програми підвищення кваліфікації [9, с. 98].

Сутність самоосвітньої діяльності педагога школи I ступеня визначається, з одного боку, специфікою професійної діяльності вчителя початкових класів (об'єкт, суб'єкти, цілі, завдання, умови, засоби, результати тощо); з іншого – його особистісними якостями. Важливим є також розуміння ним і здатність реалізовувати на практиці принципи андрагогіки; уміння розвивати в самонавчанні активність, спрямовану на зміни й саморозвиток творчої активності.

Ураховуючи цю специфіку, виокремлюємо такі принципи самоосвітньої діяльності вчителів початкової школи:

- *принцип системності навчання* (послідовний, виважений, науковий підхід до змісту самостійної навчальної та навчально-пізнавальної діяльності педагогів, єдність внутрішніх зв'язків і взаємодії з освітнім середовищем, цілісність як системне утворення);

- *принцип опори на особистий досвід* (життєвий, зокрема побутовий, соціальний, професійний досвід педагога початкової ланки освіти є джерелом формування й розвитку самоосвітньої діяльності);

- *принцип діяльності* (за Л. Г. Петерсон [6, с. 35]) – той, хто навчається самостійно, одержує знання не в готовому вигляді, а здобуває їх сам, усвідомлюючи форми своєї навчально-пізнавальної діяльності, розуміє та сприймає систему її норм і правил, бере активну участь у її вдосконаленні, що сприяє активному успішному формуванню його загальнокультурних і діяльнісних здібностей, загальнонавчальних умінь.

- *принцип індивідуалізації навчання* (переорієнтація навчального процесу на особистість учителя, вибір оптимальної освітньої програми педагога відповідно до його освітніх запитів, адаптування індивідуальної програми й умов навчання до можливостей особистості; підвищення внутрішньої та зовнішньої мотивації, особистісної зацікавленості, значущості, формування ціннісного ставлення до процесу навчання. Відповідно до цього принципу суб'єкти освітнього процесу самостійно створюють індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби й цілі з урахуванням рівня підготовки, психофізіологічних і когнітивних особливостей того, хто навчається);

- *принцип елективності навчання* (надання педагогам початкової ланки освіти повної свободи у виборі цілей, завдань, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, форм самоосвіти, місця навчання, самооцінювання результатів навчальної діяльності тощо);

- *принцип варіативності самоосвітньої діяльності* (формування в педагогів здатності до систематичного аналізу варіантів і прийняття оптимальних рішень у ситуаціях вибору);

- *принцип усвідомлення необхідності самоосвітньої діяльності* (усвідомлення суб'єктами самоосвітньої діяльності всіх компонентів процесу самонавчання та своїх дій з його організацією).

Поділяємо думку О. І. Вишневського, який зазначає, що сьогодні українська педагогіка здійснює пошук принципів навчання, які відповідали б умовам сьогодення та стратегічним цілям нашого народу. Він вважає, що сьогодні ще недостатньо даних для того, щоб запропонувати повноцінну систему нових однозначних принципів, тому

що суперечливою є сама дійсність і процеси, які ми переживаємо. Проте науковець пропонує вже зараз осмислювати нові дидактичні принципи, як-от: особисто зорієнтованої едукції (глибинна й конкретно визначена індивідуалізація та втілення її на основі різних форм диференціації); забезпечення гармонії духовного, психічного, соціального і фізичного становлення людини (гармонійне самоформування особистості у всіх її вимірах); проблемності (заданості) побудови процесу едукції (розв'язання складної, але водночас індивідуально доступної навчальної задачі, побудованої в певному інформативному полі, пов'язаної з дотриманням принципу особистісно зорієнтованої едукції) [3, с. 109–110].

Висновки. Узагальнюючи висловлене констатуємо, що сьогодні не вироблено єдиних підходів до формулювання андрагогічних принципів самоосвітньої діяльності особистості взагалі й учителя початкових класів зокрема. Наукові пошуки в цьому напрямі тривають. У нашому розумінні бути суб'єктом самонавчання означає бути господарем власної самоосвітньої діяльності, тобто визначати самоосвітні цілі, розв'язувати завдання, відповідати за результати й активно використовувати їх у педагогічній діяльності. Разом із тим виокремлюємо такі основні принципи самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів, як системність навчання, опора на особистий досвід, діяльність, індивідуалізація, елективність навчання, варіативність, усвідомлення необхідності самоосвітньої діяльності.

Література

1. Большая психологическая энциклопедия / авт. коллектив: А. Б. Альмуханова, Е.С. Гладкова и др. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови з дод. і допов. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
3. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищих навч. закладів / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
4. Громкова М. Т. Андрагогіка : теорія і практика освіти дорослих : учеб. пособие для системы доп. проф. образования / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
5. Змеєв С. И. Андрагогіка: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеєв. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
6. Петерсон Л. Г. Деятельностный метод обучения / Л. Г. Петерсон. – М. : Ювента, 2007. – 448 с.
7. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.
8. Пуцов В. І. Особливості навчання дорослої людини / В. І. Пуцов, Л. Я. Набока, М. І. Талапканич. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2004. – 50 с.
9. Houten C. van. Practicing Destiny. Principles and process in Adult Learning / C. van Houten. – London : Tempe LODGE, 2000. – 180 p.

УДК 316.77:371

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: КОМУНІКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ

Тур О. М.

Стаття присвячена аналізу рівня сформованості комунікативного складника комунікативної компетентності майбутніх документознавців, подано змістове наповнення поняття "комунікативний компонент", науково-педагогічні методи його діагностики, описано результати методик дослідження готовності майбутніх фахівців до комунікативної взаємодії та загального рівня їхньої комунікабельності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, спілкування, комунікабельність, методи дослідження, діагностичні методики.

Статья посвящена анализу коммуникативной составляющей коммуникативной компетентности будущих документоведов, определено понятие "коммуникативный компонент", указаны научно-педагогические методы его диагностики, описаны результаты методик исследования готовности будущих специалистов к коммуникативному взаимодействию и общего уровня их коммуникативности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, общение, коммуникативность, методы исследования, диагностические методики.

The article deals with the communicative component of documentation experts-to-be communicative competency. The concept of "communicative component", which refers to oral and written communication, is analyzed in the article. Communication is particularly important for business and social life. Mastering a number of languages plays an important role in it. The article presents the results of studying the communicative competence formation by the documentologists at the Poltava Yuri Kondratiuk National Technical University. The article presents various scientific and pedagogical methods of communicative component diagnostics: surveys, testing, individual interviews.

The results of the research of the future experts' readiness to the communicative interaction are described (10 % – high level, 60 % - low level of 30 % – average level). These results indicate the general level of communication skills formation by experts-to-be in documentology and information activities. Sociability is defined as a quality of an individual to establish contacts, to be tolerant to communicate, to keep up communication in the right direction and etc.

At the end of the article the conclusion is made that all students should find it necessary to have communicative competence, half of the respondents can have effective communicative interaction, others have potential but feel some difficulty in communicating.

Key words: communicative competence, communication, interpersonal skills, research methods, diagnostic methods.

Сучасне постіндустріальне суспільство наразі все чіткіше усвідомлює необхідність у новому поколінні висококваліфікованих спеціалістів сфери документознавства та інформаційної діяльності (ДІД), які не лише досконало володіють професійними знаннями обраного фаху, але й мають високий рівень сформованої комунікативної компетентності (КК), тобто готові брати участь у колективних рішеннях, вирішувати конфлікти без насильства, продуктивно користуватися усною і письмовою комунікаціями, підтримувати і покращувати демократичні інституції, виявляти толерантність, повагу до людей інших культур, мов і релігій, жити в багатонаціональному суспільстві тощо. Відсутність або низький рівень сформованої КК ускладнюватиме професійну діяльність, знижуватиме її якість, унеможливить кар'єрне зростання.

Важливе значення для формування КК майбутніх фахівців ДІД має діагностика рівня її сформованості. Така діагностика є елементом констатувального етапу педагогічного експерименту, який, за словами Н. Саєнко, "... спрямований на

вивчення початкового стану тих якостей, процесів, явищ, що заплановані в гіпотезі..." [4, с. 298].

Рівень сформованості КК майбутніх фахівців різних галузей досліджували багато вчених, зокрема: Т. Бутенко, Д. Голдлевська, Т. Гринченко, Т. Денищич, Ю. Єщенко, О. Жерновникова, М. Заброцький, Л. Зникіна, В. Киричук, Н. Назаренко, Т. Непомняща О. Смирнова, О. Шумілова та інші, проте з метою вдосконалення системи формування КК студентів, постійного підвищення у них її рівня таку діагностику слід проводити систематично.

Мета статті – вивчити рівень сформованості у майбутніх фахівців ДІД комунікативного компонента їхньої КК.

Комунікативний компонент КК майбутніх документознавців передбачає володіння усною і письмовою комунікаціями, які особливо важливі для роботи й соціального життя, з акцентом на те, що людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більш важливу роль відіграє володіння більше ніж однією мовою.

Вивчення рівня сформованості КК майбутніх фахівців ДІД проводилось серед студентів Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка. Під час діагностики були використані різні методи, зокрема: анкетування, тестування, індивідуальні та групові бесіди.

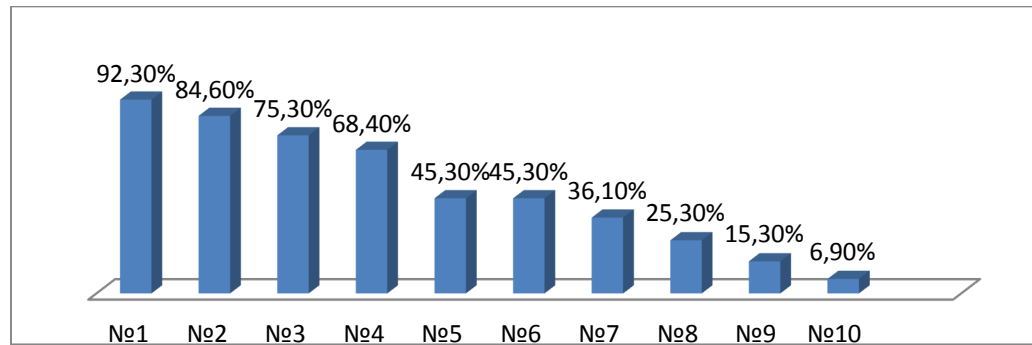
Спочатку було проведено опитування студентів щодо їхнього уявлення про необхідність наявності КК для майбутнього фахівця-документознавця. Опитуванням було охоплено 130 студентів, їхні думки виявилися практично однакові: про необхідність наявності КК для майбутнього фахівця ДІД заявили 93,8 % студентів.

Рейтинг думок підраховувався як відносна частота думок про необхідність набуття в процесі фахової підготовки КК ("так" або "ні") за елементарною, але, на наше переконання, достатньо надійною формулою: $K = (P \times 100\%): n$, де P – частота відповідей "так" на конкретне питання, n – кількість опитаних.

Подальший розвиток діагностики отримала у тестуванні й аналізуванні відповідей студентів щодо їхньої готовності до комунікативної взаємодії. Використовувався спеціальний тест для вивчення готовності майбутніх документознавців до спілкування, який був нами розроблений із урахуванням ідей О. Винославської та М. Малигіної [1, с. 99–100]. Виконання тесту передбачало визначення того, наскільки майбутні документознавці впевнені у власних силах, оцінювання їхньої готовності до ефективного спілкування з іншими. Студентам було запропоновано 10 тверджень, прочитавши які вони мали вказати число, що відповідає цьому твердженню за шкалою від 4 до 1, де 4 означає *так*, 3 – *швидше так, ніж ні*, 2 – *швидше ні, ніж так*, 1 – *ні*.

Аналіз результатів тестування (діаграма 1) показав, що більшість опитаних – 92,3 % (120 осіб) – не замислившись, приєднуються до неофіційного обговорення різних питань у групі (№ 1); 84,6 % (110 студентів) під час спілкування завжди дивляться співрозмовнику в очі (№ 2); 75,3 % (98 осіб) указали на те, що у них достатньо сміливості, аби звернутися до інших із запитаннями, обговорення яких важливі для них (№ 3). Більше половини опитаних – 68,4 % (89 осіб) впевнені у собі, аби почати розмову із незнайомими людьми (№ 4). Натомість мало хто добровільно готовий обговорювати з трибуни питання, запропоновані на засіданні – це лише 9 опитаних, що становить 6,9 % (№ 10), також низьким виявився відсоток тих, хто не відчуває дискомфорту, коли відвідує такі зустрічі, де нікого не знає, – 20 чоловік, тобто 15,3 % (№ 9). Якщо виникає особистий конфлікт, то першими організують обговорення суперечностей тільки 25,3 %, тобто 33 опитаних (№ 8). Не кожен здатний без вагань будь-де висловити свою думку – таких виявилось 36,1 %, або 47 осіб (№ 7), менше ніж половина, а це – 59 чоловік таких, хто почувається цілком вільно, коли висловлюється на занятті – 45,3 % (№ 5); самостійно познайомитися з кимось, за результатами тестування, також можуть 45,3 % (№ 6).

Із загальної кількості опитаних тих, хто за результатами тестування набрав 30 і більше балів, виявилось лише 10 % – це ініціатори стосунків; тих, хто набрав 24 бали й менше (60,8 %), мають певні проблеми, їм для ефективного спілкування не вистачає впевненості, знань мовних норм, невербальних засобів комунікації тощо; решта опитаних (29,2 %) мають середній рівень готовності до спілкування, вони можуть бути ініціаторами комунікації, але не завжди і не в усіх ситуаціях.



Діаграма 1. Готовність майбутніх документознавців до комунікативної взаємодії

Отже, отримані під час тестування дані дозволили зробити висновок про те, що більшість майбутніх документознавців не достатньо впевнені у собі, не завжди можуть ефективно спілкуватися і повинні більше працювати над собою для того, щоб мати змогу налагодити стійкі взаємини з іншими.

Важливу роль для професійної діяльності майбутнього документознавця, розвитку його кар'єри, стосунків з іншими людьми відіграє комунікабельність. За визначенням Л. Подоляка та В. Юрченко, комунікабельність – це "риса особистості, яка виявляється в здатності до встановлення контактів, до спілкування, товариськості..." [3, с. 326]. Комунікабельність разом з емпатією (співпереживанням, співчуттям) становить ядро комунікації, сприяє збалансованості міжособистісних взаємин, робить поведінку людини соціально обумовленою. Комунікабельність – важливий складник успішної діяльності, якщо така діяльність вимагає спілкування.

Для діагностики загального рівня комунікабельності майбутніх документознавців нами було використано методикку В. Ряховського [2, с. 17]. Вона містить 16 запитань, які передбачають обрання однієї з трьох запропонованих відповідей: "так", "інколи", "ні" – і нарахування відповідно "2", "1", "0" балів. Після оброблення даних (підрахунку загальної суми балів) результат виявився таким (рис. 1): найбільше студентів (53,07 %) набрали в середньому від 14 до 18 балів, тобто їхня комунікабельність у нормі (це люди допитливі, які охоче слухають співрозмовника, толерантні під час спілкування з іншими, відстоюють свої погляди й переконання без зайвої запальності, не відчувають внутрішньої напруги, коли спілкуються з новими людьми, у той же час не люблять гучних компаній, екстравагантних витівок). Менша кількість студентів (30,76 %) набрали від 19 до 24 балів, що характеризує їх як менш комунікабельних порівняно з попередньою групою (вони певною мірою товариські, у знайомій обстановці почувають себе цілком упевнено, їх не лякають нові проблеми, однак із новими людьми вони сходяться обережно, неохоче беруть участь у суперечках і диспутах). Незначний відсоток студентів (5,38 %), за результатами анкетування, набрали від 25 до 29 балів, що вказує на досить низький рівень комунікабельності (такі студенти замкнуті, неговіркі, віддають перевагу самотності, мають небагато друзів, необхідність нових контактів надовго виводить їх із рівноваги, знаючи таку особливість свого характеру, вони часто бувають незадоволені собою, напружені, однак коли чимось сильно захоплюються, "несподівано" стають розкутими та комунікабельними). Майже така сама кількість студентів (6,92 %) набрали від 13 до 19 балів, що вказує на досить високий рівень комунікабельності (це дуже товариські люди, часом навіть надміру, зацікавлені, говіркі, люблять висловлюватися з різних питань, що інколи викликає роздратування у інших, охоче знайомляться з новими людьми, нікому не відмовляють у проханні, завжди приходять на допомогу). Таких студентів, у яких комунікабельність на найвищому рівні, котрі завжди у курсі всіх справ, люблять брати участь у всіх дискусіях, охоче висловлюють свою думку з будь-яких питань – 1,53 %, що не набагато відрізняється від якісного показника студентів, які, за результатами анкетування, виявилися взагалі некомунікабельними, на яких важко покластися в справі, що потребує сумісної роботи в групі, – 2,3 %.

Таким чином, якісний показник рівня комунікабельності майбутніх фахівців ДІД (НР + ВР + СР) становить 61,52 %, решта студентів – 38,48 % мають рівень комунікабельності нижче за середній.

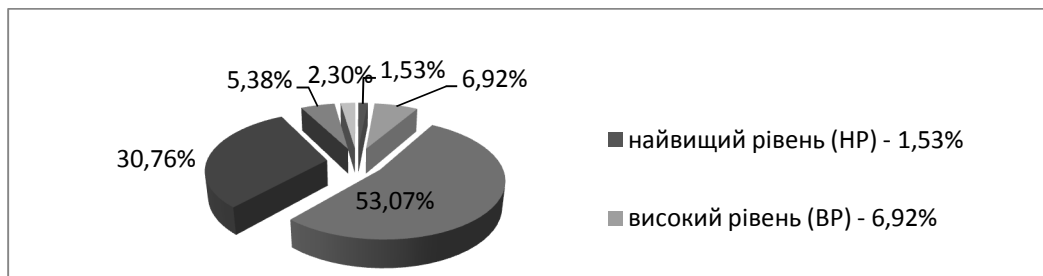


Рис. 1. Діагностика загального рівня комунікабельності майбутніх документалістів

Дослідження стану сформованості комунікативного компонента КК майбутніх фахівців ДІД за допомогою різноманітних науково-педагогічних методів (анкетування, тестування, індивідуальні та групові бесіди зі студентами) дозволило зробити висновки про те, що практично всі студенти переконані в необхідності КК для майбутньої професії фахівця сфери ДІД, майже половина опитаних здатні ефективно здійснювати комунікативну діяльність. Незначна кількість тих, хто має проблеми під час спілкування, а решта в цілому має певний потенціал, але відчувають труднощі, що пов'язано з недосконалим володінням мовою, мовними нормами, практикою публічних виступів тощо.

Отже, аналіз отриманих даних уможливорює висновок про те, що під час професійної підготовки майбутніх фахівців ДІД формуванню комунікативного компонента КК приділяється недостатня увага.

Перспективами подальших досліджень у даному напрямку вважаємо розроблення і впровадження в навчання системи вправ і завдань, спрямованих на розвиток комунікативного складника КК майбутніх документознавців.

Література

1. Винославська О. В. Людські стосунки : навч. посіб. / О. В. Винославська, М. П. Малигіна. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 142 с.
2. Максименко С. Д. Технологія спілкування / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
3. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підруч. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
4. Саєнко Н. В. Теоретичні та методичні засади культурологічної підготовки майбутніх інженерів : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Саєнко Наталія Віталіївна. – Харків, 2012. – 442 с.

УДК 378.22:78.087.68

МАГІСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА ДИРИГЕНТА-ПЕДАГОГА: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

Шумська Л. Ю.

У статті висвітлюється проблема застосування особистісно орієнтованого підходу у процесі магістерської підготовки хорового диригента до подальшої педагогічної діяльності в закладах музичної освіти, сформульовано та описано три аспекти переформатування навчально-виховного процесу у напрямку індивідуалізації підготовки майбутніх диригентів-педагогів.

Ключові слова: магістерська підготовка, особистісно орієнтований підхід, диригентсько-виконавський професіоналізм, диригентсько-педагогічне проектування, професійна вмотивованість диригента-педагога.

В статье освещается проблема применения личностно-ориентированного подхода в процессе магистерской подготовки хорового дирижера к дальнейшей педагогической деятельности в учреждениях музыкального образования, сформулированы и описаны три аспекта переформатирования учебно-воспитательного процесса в направлении индивидуализации подготовки будущего дирижера-педагога.

Ключевые слова: магистерская подготовка, личностно-ориентированный подход, дирижерско-исполнительский профессионализм, дирижерско-педагогическое проектирование, профессиональная мотивированность дирижера-педагога.

The article highlights the problem of implementation of the student-centered approach in the process of the choral conductor Master training for the further pedagogical activity at the music educational establishments. There have been enunciated and characterized the three aspects of reformatting educational process in the concept of the future conductor-teachers training individualization; Master training, student-centered approach, conductor-performing competence, conductor-pedagogical design, professional motivation of a conductor-teacher.

The first aspect of improvement of the choral conductor Master's training is aimed at the establishment of the professional "Me-concept" of the future conductor-teacher: development of the professional choral thinking, formation of the highest personal value-conscious criteria, able to perform an independent conductor-pedagogical self-actualization in highly competent surrounding.

The second aspect of the conductor-choral training of a Master highlights the conditions of transformation of a conductor-beginner, a graduate student from the Culture and Arts Department under the specialty "Teacher of Music Art" into a teacher of conductor-choral subjects, who has to correspond to the qualification characteristics of a specialist in the sphere of conductor-choral training.

The third aspect outlined is the formation of the professional motivation in the conditions of the conductor-teacher Master's training program which takes place in close interconnection with the development of the integral and research skills, which are based on the mastery of the methodology of scientific perception, and in future allows the conductor-teacher to perform his/her professional functions on the basis of the scientific analytics, pedagogical prediction, conductor design, choir-master modeling and correction of all professional actions.

The student-centered approach to the organization of the educational process to ensure conductor-teacher Master's training includes targeted improvement in the conducting and performing professionalism, learning the content of the conducting and pedagogical design, forming the conducting and pedagogical professional motivation of the subject of studies. It provides expected professional growth of a highly competent and integrated conductor-teacher, contributes to the achievement of the necessary level of professional maturity and stability in new pedagogical and psychological conditions.

Key words: master training, person-centered approach, conductor-performing competence, conductor-pedagogical design, professional motivation of a conductor-teacher.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У ході імплементації нового Закону України "Про вищу освіту" та євроінтеграційного спрямування вищої освіти на дворівневу структуру професійної підготовки (бакалавр-магістр) актуалізується проблема перегляду змісту підготовки магістрів. Згідно з положеннями нового закону, "... другий (магістерський) рівень вищої освіти ... передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та / або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та / або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності" [1].

На мистецьких факультетах класичних та педагогічних університетів України у межах магістерської програми успішно апробована система підготовки хорового диригента з орієнтацією на його подальшу викладацьку діяльність. Необхідним базисом для професійного розвитку магістра диригентсько-хорової спеціалізації виступає первинна (бакалаврська) педагогічна освіта. Знання й навички з дисциплін диригентсько-хорового циклу, отримані у процесі бакалаврської підготовки, надають можливості магістру у процесі навчання значно розширити межі своєї фахової підготовки. У той же час значною відмінністю навчання в магістратурі є спрямованість системи професійної підготовки на індивідуалізацію навчального процесу, що потребує застосування особистісно орієнтованого підходу до процесу навчання та виховання магістра як майбутнього диригента-викладача.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про те, що проблема особистісно орієнтованого підходу є об'єктом вивчення багатьох науковців – педагогів, психологів, музикантів. Так, різні аспекти особистісно орієнтованого підходу містяться у працях В. Бондаря, І. Зязюна, А. Маслоу, О. Олексюк, О. Рудницької, З. Слєпкань, О. Щолокової, В. Ягупова та інших. Разом із тим проблема удосконалення професійної підготовки магістрів як майбутніх викладачів диригентсько-хорових дисциплін з позицій особистісно орієнтованого підходу є не достатньо розробленою, що визначає **актуальність** даного дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності застосування особистісно орієнтованого підходу в процесі магістерської підготовки диригента-педагога, який передбачає переформатування навчально-виховного процесу у напрямку професійної диригентсько-педагогічної індивідуалізації.

Виклад основного матеріалу. Значну роль у формуванні професійної спрямованості диригентсько-хорової підготовки магістрів відіграє особистісно орієнтований підхід до організації навчально-виховного процесу. З філософської точки зору термін "підхід" в диригентській педагогіці слід розглядати як переорієнтацію процесу навчання з пізнавального на пізнавально-перетворювальний. Відтак метою магістерської підготовки диригента-педагога є створення таких умов навчання, які забезпечуватимуть формування якісно нової своєрідності професійного становлення кожного суб'єкта навчання, "включення" його особистісних якостей, його суб'єктивного досвіду. З нашої точки зору, досягненню цієї мети сприятиме впровадження до системи магістерської підготовки майбутнього диригента-викладача особистісно орієнтованого підходу, який передбачає переформатування навчально-виховного процесу у напрямку індивідуалізації магістерської програми.

Реалізація цієї програми має відбуватися у трьох аспектах: перший – удосконалення диригентсько-виконавської майстерності; другий – опанування технологією диригентсько-педагогічного проектування; третій – розвиток професійної диригентсько-педагогічної вмотивованості. На нашу думку, поєднання у навчальному процесі означених аспектів, індивідуальний підхід до підготовки кожного магістра-диригента забезпечуватиме високий рівень його особистісного розвитку та професіоналізму.

Процес *удосконалення диригентсько-виконавської майстерності* магістрів передбачає:

- оволодіння технікою диригування творів значних за об'ємом, складних за художньо-драматургічним задумом, різнотипних за фактурою та виконавськими завданнями;
- опанування прийомами диригування надскладної поліфонічної фактури;
- інтерпретація фрагментів оперної форми в умовах наскрізного музичного розвитку;

- мануальне втілення зразків кантатно-ораторіального жанру, уміння модифікувати різновиди диригентської техніки при чергуванні частин великої циклічної форми;
- управління ансамблями вищого типу (солісти, сценічний оркестр, танцювальні номери, ансамблі солістів, подвійні хори).

Подальший розвиток техніки диригування творів реалізується шляхом осягнення мистецтва мануально-фактурної виконавської інтерпретації в умовах драматургічно складних творів, поліфонічних опусів та сучасних хорових композицій; оволодіння прийомами виконання на фортепіано хорових партитур для усіх складів хору з різноманітними типами хорової фактури, що відображають переважну більшість жанрів сучасного хорового мистецтва.

Удосконалення диригентсько-виконавської майстерності магістрів вимагає забезпечення їх теоретичної підготовки шляхом оновлення змісту навчальних планів, які включають наступні дисципліни: хорова література з аналізом хорових творів та методика викладання хорового диригування і роботи з хором.

Інтегрований підхід до організації навчально-виховного процесу у магістратурі, інновації в теорії та практиці індивідуального навчання кожного магістра забезпечуватимуть високий рівень гуманітарної, фахової, психолого-педагогічної підготовки у всіх галузях, а саме: вивчення історії світової та національної хорової культури, сучасної психології диригентсько-хормейстерської творчості; усвідомлення художньо-стильових та виконавських особливостей хорового мистецтва; розуміння духовно-моральної та етичної значущості вокально-хорової і диригентської естетики; розробка сучасних методик індивідуального розвитку інтелектуальних та творчих можливостей учнів у ході засвоєння предметів диригентсько-хорового циклу.

Таким чином, перший аспект удосконалення магістерської підготовки хорового диригента реалізується шляхом становлення професійної "Я-концепції" майбутнього диригента-педагога: розвитку професійного хорового мислення, формування вищих ціннісних якостей особистості, здатної до диригентсько-педагогічної самореалізації у висококомпетентнісному вимірі.

Другий аспект удосконалення магістерської підготовки хорового диригента передбачає *опанування технологією диригентсько-педагогічного проектування*. Проблему педагогічного проектування в даному контексті ми розглядаємо як процес пізнавально-перетворювальної діяльності, метою та результатом якої має стати оновлення особистісної парадигми суб'єкта навчання, що є необхідною умовою для подальшої еволюційної діяльності у галузі диригентської педагогіки. Відповідно до професійної самореалізації майбутнього диригента-педагога це означає створення нового особистісного ціннісно-сміслового поля, індивідуального вектора фахового саморозвитку, цілісного компетентнісного образу майбутнього диригента-педагога, набуття ним досвіду постановки й планування педагогічних завдань, вибору варіантів, прийняття рішень для досягнення поставленої мети.

Опанування технології диригентсько-педагогічного проектування у процесі магістерської підготовки диригента-викладача ґрунтується на його загальних знаннях з основ педагогіки та психології, а саме: предмета і завдань педагогіки; мети та цілей навчання і виховання, розвитку та формування особистості; класифікації сучасних дидактичних систем, закономірностей і принципів навчання; традиційних методів навчання та активізації навчально-пізнавальної діяльності; законів, закономірностей і принципів виховання; законів та механізмів психічної організації людини, поведінково-діяльнісної взаємодії людей в соціумі тощо.

У процесі навчання в магістратурі відбувається професійно зорієнтований синтез психолого-педагогічних і диригентсько-виконавських знань, спрямований на створення об'єктивно та суб'єктивно нового продукту – особистості диригента-викладача, здатного до творчої діяльності у нових педагогічних умовах.

Зміст диригентсько-педагогічного проектування полягає в необхідності професійного структурування компонентів компетентнісної цілісності викладача диригентсько-хорових дисциплін, а саме: адаптація принципів дидактики до диригентської педагогіки; розуміння засад організації навчально-виховного процесу в класі хорового диригування; знання основ морально-етичного та хормейстерського виховання і сугестії, основ психології хормейстерської творчості та комунікації; володіння методикою діагностики типології особистості, виявлення характерних ознак людського і музичного темпераменту; створення умов для використання новітніх технологій

розвитку вокально-диригентських здібностей; усвідомлення теоретичних засад фактурного аналізу та художніх чинників диригентської інтерпретації хорових творів; аналіз сучасного зрізу диригентсько-хорової освіти і виконавства України, традицій та інновацій у галузі музичної і диригентської педагогіки, можливостей застосування нових музично-педагогічних ідей та концепцій у ході викладання диригентсько-хорових дисциплін; розширення педагогічного репертуару як основи здійснення навчального процесу у галузі диригентсько-хорової освіти тощо [2].

Таким чином, другий аспект диригентсько-хорової підготовки магістра висвітлює умови перетворення диригента-початківця – випускника факультету культури і мистецтв за спеціальністю "Вчитель музичного мистецтва" – на особистість викладача диригентсько-хорових дисциплін, який має відповідати кваліфікаційним характеристикам фахівця у галузі диригентсько-хорової педагогіки.

Третім аспектом удосконалення диригентсько-хорової підготовки магістрів ми вважаємо необхідність *розвитку професійної диригентсько-педагогічної вмотивованості*. Детермінантним, спонукаючим засобом та дієвим регулятором посилення мотивації має стати зростання інтересу до досконалого оволодіння фахом диригента-хормейстера та невпинна професійно-педагогічна зорієнтованість, що посилює індивідуальну вмотивованість суб'єкта навчання до майбутньої диригентсько-хорової діяльності. Не випадково О. Рудницька зауважує: "Орієнтація на внутрішній світ людини, що трансформувалась в одну з центральних ідей педагогіки, акцентувала необхідність розвитку самостійності, творчої ініціативи, потреби самовдосконалення, почуття відповідальності суб'єкта навчально-виховного процесу, його здатності до мотиваційного обґрунтування своєї діяльності, моральної позиції, естетичних поглядів тощо. Особистісне забарвлення зумовило такий характер засвоєння змісту освіти, при якому відбулося своєрідне "зняття" об'єктивного значення матеріалу і виявлення в ньому суб'єктивного смислу. Пізнавальний та практичний досвід став складовою більш широкого емоційного забарвлення особистісного досвіду, завдяки якому людина прилучається до глибинно-смиислового осягнення світу замість отримання формальних предметних знань про нього" [3, с. 27].

Професійна вмотивованість є одним із чинників фахового цілепокладання як ефективного інструмента особистісного зростання майбутнього хорового диригента, його внутрішньої перебудови з виключно навчально-пізнавальної на багатofункціональну професійно-творчу сферу діяльності. Це впливає на осмисленість відбору ним знань та їх кореляції із сутністю диригентсько-хорової педагогічної діяльності, яка передбачає: можливість управління навчальним, аматорським або церковним хоровим колективом (як диригент-музикант та як педагог-психолог); високопрофесійне вокальне ілюстрування музичного матеріалу; формування хорового репертуару для колективів різного віку, виконавського стилю та функціонального призначення; створення музично-просвітницького середовища засобами хорового мистецтва, організацію систематичних та різножанрових концертних виступів; моделювання технологічної структури та прогнозування художнього результату хорових репетицій тощо. Складність і різноплановість завдань, які постають перед диригентом, вимагають підвищення вмотивованості, що відіграє роль системоутворювального регулятора особистісно-професійного та психологічного розвитку майбутнього викладача диригентсько-хорових дисциплін.

Цілеспрямоване формування диригентсько-педагогічної та хормейстерської культури надає процесу навчання в магістратурі креативності, спонукає до вирішення завдань будь-якої складності у нових педагогічних і творчих ситуаціях, ефективно формує професійний кругозір суб'єкта навчання, зміцнює інтерес магістранта – хорового диригента до компетентнісної цілісності в майбутній фаховій діяльності. З нашої точки зору, в основі професійної вмотивованості диригента-педагога лежать три складові: любов до процесу навчання як педагогічна здібність диригента, любов до хорового мистецтва як музична здібність хормейстера та потреба проектування власного професійно-педагогічного розвитку як майбутнього викладача диригентсько-хорових дисциплін.

Професійна диригентсько-педагогічна вмотивованість магістра ґрунтується на виробленні низки фахових потреб та емоційній насиченості навчального процесу. Домінуючими фаховими потребами хормейстера вважаються: співацька і концертна діяльність у хоровому колективі; пізнання видатних явищ у класичній, сучасній

композиторській творчості та хоровому виконавстві; вивчення і наукове осмислення технічно-методичних, художньо-естетичних засобів хороуправління провідних майстрів хорового мистецтва. У свою чергу, емоційність навчального процесу, забезпечена інноваційними формами та змістовними характеристиками зміцнює взаємозв'язок між умотивованістю і спектром особистісної реалізації у навчанні та творчості. Як стимулювальна емоція вмотивованість виступає активуючим засобом творчого зростання диригента-педагога і надважливою якістю особистості, яка визначає ініціативність у навчанні, цілеспрямованість у постановці професійних цілей, внутрішню потребу в розширенні професійного діяльнісного поля, прагнення до високого рівня диригентсько-хорової майстерності.

Вмотивованість до диригентсько-педагогічної діяльності має певні особливості, що виявляються у прагненні до підвищення рівня власної диригентсько-педагогічної та хормейстерської культури, в бажанні різнобічно використовувати наявний виконавський і педагогічний досвід у галузі хорового мистецтва, в умінні самостійно здобувати та застосовувати на практиці інноваційні прийоми диригентсько-хорової і педагогічної техніки тощо.

Концептуальна перспективність професії диригента-педагога для магістра зумовлюється тим, якою мірою його подальша професійна реалізація буде ґрунтуватися на аксіологічному націлюванні та психологічній схильності до фаху. Набуття майбутнім диригентом-педагогом досвіду проектування власних світоглядних, життєвих і творчо-поведінкових установок сприятиме формуванню у нього умінь професійного передбачення широкого спектру можливих педагогічних ситуацій. На нашу думку, індивідуальний підхід має враховувати психологічний аспект професійної підготовки шляхом виявлення характерних базових рис суб'єкта навчання, які дозволять вибудувати індивідуальні структурно-динамічні параметри стилю діяльності майбутнього диригента-педагога [4].

Органічне поєднання професійної та особистісної вмотивованості магістра реалізується шляхом організації відповідного виховного середовища, тобто створенням у ході навчального процесу специфічної атури як індивідуального педагогічного підпростору, що гарантує фахове усупільнення педагога-хормейстера. Поєднання комплексу знань, креативності, емоційності, морально-етичних уподобань і техніки художньо-педагогічного спілкування сприятиме формуванню особистого професійного "мікрокосмосу" майбутнього диригента-педагога.

Упродовж усього процесу професійної магістерської підготовки навчальна діяльність майбутнього диригента-педагога з дисциплін спеціального, диригентсько-хорового циклу (хорове диригування, концертно-хоровий практикум, теоретично-хорові дисципліни, сольний спів та ін.) має орієнтуватися на роботу в середньому та вищому навчальному закладі, в системі позашкільної мистецької освіти. Тому необхідним є впровадження інтегративного зв'язку між дисциплінами, причому не лише на їх змістовому, але й на творчо-процесуальному рівні шляхом застосування інноваційних форм і методів навчання.

Мотивація до певного стилю педагогічної діяльності (авторитарний, демократичний, ліберальний тощо) майбутнього диригента формується у процесі суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії з викладачем. У процесі навчальної взаємодії вибудовуються індивідуально-типологічні шляхи саморозвитку особистості магістра, які уможливаються лише в умовах взаємної зацікавленості у спільній навчальній діяльності.

Розвиток професійної вмотивованості майбутнього диригента-педагога в умовах його магістерської підготовки відбувається у тісному взаємозв'язку з розвитком інтегрально-дослідних умінь, які базуються на володінні методологією наукового пізнання і в подальшому дозволяють диригенту-педагогу здійснювати свої професійні функції на основі наукової аналітики, педагогічного прогнозування, диригентського проектування, хормейстерського моделювання та корекції усієї професійної діяльності.

Висновки. Особистісно орієнтований підхід до організації навчально-виховного процесу в магістратурі, який включає цілеспрямоване удосконалення диригентсько-виконавської майстерності, опанування технології диригентсько-педагогічного проектування та розвиток професійної диригентсько-педагогічної вмотивованості, прогнозовано забезпечує становлення компетентнісної цілісності майбутнього

диригента-педагога, сприяє досягненню необхідного рівня його професійної зрілості та стійкості в нових психолого-педагогічних умовах.

Література

1. Закон України "Про вищу освіту" № 1556-VII від 1 липня 2014 року. Розділ II. Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти, стаття 5. Рівні та ступені вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html. – Назва з екрана.
2. Комісаров О. В. Музична педагогіка: галузеві стандарти освіти як складова діяльності НМАУ / О. В. Комісаров // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – 2003. – Вип. 29. – С. 5–20.
3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
4. Шевчук М. О. Педагогічне проектування у компетентнісному вимірі / М. О. Шевчук // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2015. – № 2. – С. 87–91.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.2+373.3

**НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ РІДНОЇ МОВИ
В ДНЗ ТА ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Аніщук А. М.

У статті висвітлено проблему наступності і перспективності у навчанні дітей рідної мови в ДНЗ та початковій школі, розкрито сутність понять "наступність" та "перспективність", здійснено порівняльний аналіз змісту освітньої лінії "Мовлення дитини" Базового компонента дошкільної освіти та навчальної програми предмета "Українська мова" (1-й клас).

Ключові слова: наступність, перспективність, неперервність, рідна мова, мовленнєвий розвиток, мовленнєва компетентність.

В статье освещена проблема преемственности и перспективности в обучении детей родному языку в ДОУ и начальной школе, раскрыта сущность понятий "преемственность" и "перспективность", осуществлен сравнительный анализ содержания образовательной линии "Речь ребенка" Базового компонента дошкольного образования и учебной программы предмета "Украинский язык" (1-й класс).

Ключевые слова: преемственность, перспективность, непрерывность, родной язык, речевое развитие, речевая компетентность.

In the article the author points out the problem of continuity and perspective in teaching children their native language in the kindergarten and elementary school, reveals the essence of the concepts of "continuity" and "perspective", makes a comparative analysis of the content of the educational line SPEAKING SKILLS OF A CHILD of the Basic component of pre-school education and the Ukrainian language Curriculum (grade 1).

Key words: continuity, perspective, native language, speech development, language competence.

Постановка проблеми. Модернізація змісту сучасної освіти в Україні зумовлює подальше наукове вивчення проблеми неперервності і перспективності, насамперед перших двох ланок освіти: дошкільної і початкової школи. Основними напрямками цього процесу є реалізація його в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми, спрямованість на виконання державних освітніх стандартів і забезпечення наступності між окремими ланками освіти. Відповідно до нормативно-правових документів саме наступність є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти.

Однією з наукових засад Базового компонента дошкільної освіти є забезпечення наступності в діяльності дошкільної та початкової шкільної ланок освіти щодо реалізації особистісно орієнтованої моделі виховання і навчання, спрямованої на розширення можливого життєвого шляху та саморозвитку дитини на засадах гуманізації, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності. Принцип наступності для дошкільної та початкової ланок освіти є освітнім процесом на етапі дошкільної та початкової ланок освіти, який повинен забезпечити плавний, природний перехід дитини від позиції дошкільника до позиції молодшого школяра.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами та психологами, як Г. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, Я. Коменський, С. Рубінштейн, А. Симонович, В. Сухомлинський, Є. Тихеева, К. Ушинський, С. Русова, Г. Люблінська, М. Львов та сучасними науковцями: Л. Артемовою, А. Богуш, О. Кононко, О. Проскурою, О. Савченко, С. Степановою, Л. Калмиковою, Н. Шиліною та ін.

На думку Л. Калмикової, *наступність* – це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Вона забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих у дошкільному віці [6, с. 10]. За визначенням М. Львова, це "погляд згори донизу" [7], тобто обізнаність педагогів з програмами навчання й виховання дітей у дошкільному навчальному закладі та врахування отриманих знань дітей у подальшій роботі початкової школи. Провідною функцією наступності є забезпечення літичного розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості [2, с. 476].

А. Богуш вважає, що наступність між дошкільною ланкою і початковою повинна передбачати успадкування школою системи взаємовідносин "педагог – дитина", "дитина – педагог", діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на дошкільному етапі [4, с. 59]. Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільного віку з поступовим її ускладненням і літичним переходом до нової, складнішої навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довільності всіх психічних процесів. Комунікативний аспект передбачає збереження на перших етапах навчання індивідуального спілкування вчителя з учнями, поступове підведення дитини до усвідомлення своєї нової позиції, яка передбачає зміну системи взаємовідносин "дитина – вихователь" на систему "вчитель – учень", з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість вчителя як центральну фігуру в особистісно-діловому спілкуванні [2, с. 477].

Забезпечення наступності у навчанні дошкільників та молодших школярів здійснюється відповідно до Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту початкової загальної освіти, в яких визнається пріоритетність компетентнісного підходу до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової ланок освіти.

З проблемою наступності навчання і виховання пов'язана проблема їх *перспективності*. Якщо наступність означає врахування рівня розвитку дітей, з яким вони прийшли до школи, опору на нього, то перспективність навчання і виховання полягає у визначенні пріоритетних напрямів підготовки дітей до школи. Перспективність, як зазначає Т. Степанова, стосується роботи нижчої, попередньої ланки в системі освіти [11, с. 408]. За словами М. Львова, "це погляд знизу вгору" [7]. За А. Богуш, це обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з Державним стандартом освіти, програмами і технологіями навчання та виховання учнів початкової школи, це той показник, який дозволяє визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості, навченості та вихованості дитини [2, с. 476].

М. Львов зазначає: "Аналіз семантики двох слів "наступність" і "перспективність" дає підстави з'ясувати, що "перспективність" і "наступність" є двома гранями одного явища: під час погляду "згори" ми говоримо про "наступність", "знизу" – про перспективність" [7, с. 82]. Реалізація наступності і перспективності між навчальними закладами передбачає об'єднання комплексів організаційних заходів, створення методичних розробок, спрямованих на задоволення вікових і особистісних потреб дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Такий комплексний підхід, насамперед, має на меті забезпечити психологічні умови, які максимально сприяли б усебічному розвитку особистості дитини, збереженню її індивідуальності.

Мета статті: висвітлити проблему наступності і перспективності у навчанні дітей рідної мови в ДНЗ та початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Однією із найважливіших складових формування дитячої особистості взагалі і, зокрема, її готовності до шкільного навчання є *мовленнєвий розвиток*. З метою успішного вирішення цієї проблеми потрібно, насамперед, забезпечити єдиний рівень підготовки дітей, що приходять до 1-го класу,

і вдосконалити процес навчання в школі, встановивши логічні зв'язки між мовленнєвою підготовкою дошкільників і молодших школярів.

Проблему наступності в навчанні дітей рідної мови вивчали такі науковці: Л. Виготський, Е. Ельконін, Л. Журова, Л. Пеньєвська, О. Усова, Ф. Сохін, на сучасному етапі вивченню даної проблеми присвячені праці А. Богуш, Л. Калмикової, І. Луценко, Т. Піроженко, Н. Шиліної та ін.

О. Усова розробила загальну теорію навчання дітей дошкільного віку, в якій значне місце відведено навчанню рідної мови. Вона наголошує, що завдання дошкільного закладу полягає в тому, щоб забезпечити такий рівень мовленнєвого розвитку дітей, спираючись на який учитель зможе успішно вирішувати поставлені перед ним завдання [12]. Дослідження Д. Ельконіна, Л. Журової доводять, що у дітей дошкільного віку вже достатньо розвинений фонематичний слух, їх артикуляційний апарат підготовлений до вимови звуків рідної мови, що має велике значення для початкового етапу навчання усного та писемного мовлення [13; 5, с. 4].

На думку Л. Пеньєвської, головним завданням дошкільного закладу є виховання у дітей такого рівня усного мовлення, який слугував би основою для навчання у першому класі. Це, насамперед, сформованість граматично правильного мовлення (оволодіння граматичними формами вживаних слів, уміння чітко висловити свою думку; наявність достатнього для розуміння навчального матеріалу запасу слів, чистота вимови, а також уміння слухати інших, що має важливе значення для успішності навчання. Тому з метою розвитку усного мовлення вчена радить використовувати такі методи: словесні дидактичні ігри, вправи на оволодіння граматичними формами слів, розповідь за зразком, за планом, використовуючи при цьому індивідуальний підхід [9].

Л. Калмикова зазначає, що реалізація принципу наступності під час формування граматичної будови мови здійснюється за таких умов: опертя на мовленнєвий досвід, набутий дітьми до школи; організація роботи над реченням з урахуванням єдності його істотних ознак (значення, форми, структури); вивчення лексико-орфографічних тем на матеріалі речення (на синтаксичній основі); вивчення речення як частини тексту [6, с. 10–11].

А. Богуш зазначає, що наступність у змісті дошкільної та початкової освіти простежується, насамперед, у тому, що нова редакція Базового компонента, як і Державний стандарт початкової освіти, визначає зміст і структуру освіти за його інваріантною та варіативною складовими. "Інваріантну складову змісту дошкільної освіти, як і в початковій школі, систематизовано за освітніми лініями: "Особистість дитини", "Дитина в соціумі", "Дитина в природному довкіллі", "Дитина у світі культури", "Гра дитини", "Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі", "Мовлення дитини", що, з одного боку, забезпечує реалізацію принципу дитиноцентризму, а з іншого – наступності і неперервності змісту освітніх ліній дошкільної та початкової ланок. Як видно з назв освітніх ліній, стрижнем кожної освітньої лінії виступає дитина, її особистісний розвиток" [4].

Аналізуючи проблему наступності і перспективності з навчання дітей рідної мови, варто здійснити порівняльний аналіз змісту освітньої лінії "Мовлення дитини", що є складовою інваріантної частини Базового компонента дошкільної освіти та навчальної програми предмета "Українська мова" (1-й клас). Відповідно до освітньої галузі "Мови і літератури" Державного стандарту початкової загальної освіти, навчальний предмет "Українська мова" будується за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною. Освітня лінія Базового компонента дошкільної освіти "Мовлення дитини" включає сформованість таких компетенцій: фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна, мовленнєва, комунікативна [1, с. 8].

Так, на кінець дошкільного віку завершується усвідомлення звукової культури мови, дитина оволодіває чіткою вимовою всіх звуків рідної мови і звукосполучень відповідно до орфоепічних норм; має розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; оволодіває мовними і немовними засобами виразності та прийомами звукового аналізу слів; усвідомлює звуковий склад рідної мови. Здійснює звуковий аналіз слів, виділяє звуки у слові, визначає послідовність звуків, характеризує їх, називає звуки, що повторюються, і виокремлює заданий звук у слові, уміє схематично позначити голосні та приголосні звуки; будувати звукову схему слова,

визначає кількість складів у слові, кількість слів у реченні [10, с. 316]. У першому класі відбувається закріплення та автоматизація набутих умінь і навичок. Дитина-дошкільник уже має сформовані уявлення про звук, елементарні навички звуко-буквеного аналізу слів (послідовно називає звуки у слові, викладає слово з літер, називає літери, якими позначено звуки). Читає відкриті і закриті склади, односкладові і двоскладові слова простої структури. Має сформовані рухові навички, необхідні для письма [10]. У школі на основі сформованих умінь і навичок дитина починає читати букварні тексти вже цілими словами і лише деякі з них – за складами.

Чітко простежується наступність у навчанні дітей грамоти. Зміст розділу "Звукова культура мовлення" у Базовому компоненті дошкільної освіти включає уміння дітей здійснювати звуковий і складовий аналіз слів; виокремлювати голосні, приголосні, тверді, м'які звуки, наголос у словах; розрізняти слова: "звук", "буква", "слово", "склад", "речення"; складати речення, виділяти послідовність слів у реченні, складів та звуків у словах [1]. Навчання грамоти у першому класі включає навчання читати та навчання письма (добукварний, букварний, післябукварний періоди), і саме добукварний період продовжує роботу щодо розширення уявлень дітей про голосні і приголосні звуки, тверді і м'які приголосні, умовне позначення їх на письмі. Діти продовжують здійснювати звуковий аналіз простих за звуковою будовою слів, засвоюють уміння самостійно будувати звукову схему слів. Так, у програмі для 1 класу зазначається: "У процесі навчання грамоти важливо враховувати вміння, набуті дітьми в дошкільному віці. Учитель має забезпечити посилене навчальне навантаження тим учням, які певною мірою вміють читати й писати, та надати індивідуальну допомогу менш підготовленим" [8, с. 3]. Основним методом навчання грамоти, який усталився у вітчизняній школі, є аналітико-синтетичний. Він передбачає реалізацію принципу "від звука до букви". Це означає, що учні повинні спочатку навчатись виконувати різні аналітико-синтетичні дії зі звуками мовлення, що є базовим умінням для формування навичок читання і письма [8].

У своєму мовленні випускник дошкільного навчального закладу використовує різні типи речень та види розповідей, а у школі вчиться складати різні за структурою і метою висловлювання речення, самостійно складати речення за малюнком, переказувати сюжетні тексти, вміщені у букварі.

Таким чином, виходячи з аналізу змісту Базового компонента дошкільної освіти та навчальної програми предмета "Українська мова" (1-й клас), можна зробити висновок про дотримання принципу наступності в навчанні дітей рідної мови, в орієнтації вимог програми на певний рівень мовленнєвої компетентності дитини-дошкільника.

А. Богуш виділяє методи і прийоми забезпечення наступності і перспективності з навчання дітей та учнів рідної мови. Це *прийом зіставлення* з метою формування системи розумових дій; *екскурсії, екскурсії-огляди, спостереження, бесіди за картинками* для розвитку самостійного мислення; *запитання причинного характеру*, що спрямовують активність дітей на пошуки причинно-наслідкових зв'язків; *ситуація "сумніву"*, яка вчить дітей самостійно мислити; *пізнавальні, логічні і мовні завдання*, які активізують розумову діяльність дитини [3].

Забезпечення наступності дитячого садка і школи зобов'язує вихователів формувати у дітей систему розумових дій, широко використовувати *прийом зіставлення*. У ході зіставлення предметів та явищ навколишнього світу дитина оволодіває процесом аналізу і синтезу, групування, узагальнення, систематизації, класифікації, вчиться самостійно робити умовисновки. Для цього, як зазначає А. Богуш, бажано використовувати запитання на кшталт "Чого більше – ромашок чи квітів? Яблук чи фруктів? та ін." Кінцевою метою цих вправ має бути формування уміння самостійно використовувати розумові дії за нових умов, у нових ситуаціях [3].

Розвитку самостійного мислення сприяють екскурсії, екскурсії-огляди, спостереження, бесіди за картинками. За допомогою запитань причинного характеру педагог спрямовує активність дітей на пошуки причинно-наслідкових зв'язків, стимулює їх до міркування, формує уміння обґрунтовувати свої думки. Ситуація "сумніву" полягає в тому, що дитина відповідає правильно, але педагог висловлює сумнів. Наприклад, розглядаючи картину, на якій зображена пора року осінь, дитина дає правильну відповідь, але педагог висловлює сумнів. Педагог говорить дитині: "Ти стверджуєш, що тут зображено осінь, а мені здається, що весна. Чому ти вважаєш, що це осінь?" Якщо дитина впевнена у своїй відповіді, вона починає наводити різні докази того, що

на картині дійсно зображена осінь. Висловлений дорослим сумнів вчить дитину самостійно мислити. Така цінна мисленнєва якість – обов'язкова передумова успішного засвоєння матеріалу в школі.

Пізнавальні, логічні і мовні завдання створюють для дитини своєрідну проблемну ситуацію, ставлять її в умови пошуку помилки, розв'язання цього завдання, відповіді на запропоноване запитання. Кожне завдання містить певну суперечність, яка є джерелом боротьби між знаннями дитини та даними в пізнавальному завданні. Розв'язання таких завдань активізує розумову діяльність як умову подальшого успішного навчання. Тому педагог повинен вчити дітей оволодівати загальними способами розв'язання практичних або пізнавальних завдань; поступово підводити до самостійного знаходження цих способів; формувати самоконтроль за виконанням своїх дій.

Висновки. Таким чином, успішне вирішення проблеми наступності та перспективності з навчання дітей рідної мови вимагає врахування рівня сформованості мовленнєвої компетенції дошкільника, вікових та індивідуальних особливостей дітей, збереження провідної діяльності дошкільного віку з поступовим її ускладненням та переходом до нової навчальної діяльності, **провідним типом якої стає** учіння, яке суттєво змінює мотиви поведінки школяра і розкриває нові джерела розвитку пізнавальних і моральних сил. Лише від забезпечення тісної співпраці між дошкільним закладом та школою, здійснення правильного контролю, використання попереднього досвіду, поступового ускладнення та урізноманітнення змісту і напрямів роботи з розвитку мовлення повністю залежить успіх вирішення даної проблеми.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / авт. кол.: А. М. Богуш, Г. В. Беленька та ін. – К., 2012. – 26 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
3. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко та ін. – К. : Вища школа, 1992. – 355 с.
4. Богуш А. Наступність дошкільної і початкової ланок освіти як педагогічна проблема / А. Богуш // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія "Педагогіка". – 2006. – № 2. – С. 58–61.
5. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду / Л. Е. Журова. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1978. – 152 с.
6. Калмикова Л. О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх упровадження / Лариса Калмикова // Дитинство: наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 10–11.
7. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития: пособие для учителей / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Просвещение, 1975. – 176 с.
8. Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/index.php/ua/... ta... ta... programmi/8699. – Назва з екрана.
9. Пеньевская Л. А. Обучение родному языку / Л. А. Пеньевская // Вопросы обучения в детском саду / под ред. А. П. Усовой. – М., 1955. – С. 92–125.
10. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (нова редакція) : у 2 ч. – К. : ТОВ "МЦФЕР"-Україна, 2014.
11. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. – 2014. – 452 с.
11. Степанова Т. М. Наступність і перспективність у модернізації сучасної дошкільної ланки освіти / Т. М. Степанова // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. – 2011. – № 4 (Педагогіка). – С. 408–411.
12. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1970. – 206 с.
13. Эльконин Д. Б. Избранные педагогические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – С. 57.

УДК 378.147

МІЖКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ІНТЕРНЕТУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**Бахов І. С.**

Стаття присвячена впровадженню новітніх освітніх технологій у мультикультурному середовищі та інтеграції Інтернету в навчальну програму як одного із способів здійснення мультикультурного спілкування і розуміння. Широке застосування Інтернету у суспільстві зумовлює потребу дослідників у галузі освіти у вивченні можливостей і використанні цього багатого ресурсу у професійній діяльності. Вивчення іноземних мов з використанням Skype, MSN, хмарного середовища, телефонних додатків та інших технологій відкриває нові перспективи у розвитку міжкультурної комунікації у багатонаціональному середовищі на прикладі Сполучених Штатів. Викладачі англійської мови виступають у ролі адміністратора в мультикультурному середовищі, управляють навчальною діяльністю і скеровують кожного студента на конкретні види діяльності. Інтернет використовується як головний допоміжний засіб у вивченні мови і як основне джерело комунікації в дистанційній освіті.

Ключові слова: Інтернет, віртуальне навчання, мультикультурний, освітня технологія, іноземні мови.

Статья посвящена внедрению современных образовательных технологий в мультикультурной среде и интеграции Интернета в учебную программу как одного из способов осуществления мультикультурного общения и понимания. Широкое применение Интернета в обществе обуславливает необходимость исследователей в области образования в изучении возможностей и использовании этого необъятного ресурса в профессиональной деятельности. Изучение иностранных языков с использованием Skype, MSN, облачной среды, телефонных приложений и других технологий открывает новые перспективы в развитии межкультурной коммуникации в многонациональной среде на примере Соединенных Штатов. Преподаватели английского языка выступают в роли администратора в поликультурной среде, которые управляют учебной деятельностью и ориентируют каждого студента на конкретные виды деятельности. Интернет используется в качестве главного вспомогательного средства в изучении языка и в качестве основного источника коммуникации в дистанционном образовании.

Ключевые слова: Интернет, виртуальное обучение, мультикультурный, образовательная технология, иностранные языки.

The article is devoted to the introduction of new educational technologies in a multicultural environment and the integration of the Internet into the curriculum as a way of the multicultural dialogue and understanding. It underlines the use of multiculturalism in a normative sense for expressing important liberal and humanitarian values where they differ from the norm. Integration of modern technologies in the curriculum offers new learning opportunities through the Internet used as a source of information, product content, means of communication. Widespread use of the Internet in society necessitates researchers in the field of education in learning opportunities and the use of this valuable resource in their professional activities. Learning foreign languages using Skype, MSN, cloud environment, phone apps and other technology opens new perspectives in the development of intercultural communication in multinational environment, presented particularly on the United States teachers' experience. In the educational activities where students have the opportunity to put forward hypotheses and explore ways of their check, they help form a new understanding of the curriculum subject. Constructivism stands for innovative learning, which in turn requires the use of educational technology. A survey in the US revealed the number of teachers unprepared to use educational technology in teaching. Teachers of English as a foreign language act as administrators who manage the training activities and motivate each team member to the specific activities. Internet is used as the main aid in language learning and as a primary source of communication in distance education.

Key words: Internet, virtual learning, multicultural, educational technology, foreign languages.

Стрімкі темпи розвитку Інтернету, глобальна мережа взаємопов'язаних комп'ютерних мереж виступає одночасно стимулювальним і навчальним компонентом сучасної освіти. Швидкі досягнення та розвиток інновацій у галузі віртуальної освіти надають освітнім установам, викладачам і студентам нові можливості для викладання та навчання.

Останніми роками віртуальна освіта стає невід'ємною частиною загальної середньої та вищої освіти, коли майже кожен учень зазнає впливу віртуального навчання у тому чи іншому контексті: як елемент традиційного навчання або програми, цілком віртуальної програми, або у поєднанні традиційного та віртуального навчання.

Віртуальна освіта часто виступає ключовим аспектом навчальних програм, а студенти і викладачі стають все більш майстерними у проведенні якісних лекцій, уроків і групової роботи за допомогою комп'ютерів, планшетів та інших пристроїв, щодня застосовуваних у навчанні. Крім того, усе більше студентів і викладачів уже не поділяють чітко віртуальну і традиційну форми навчання: технології та інструменти, використовувані в віртуальному освітньому середовищі, стали так само звичними, як ручка й олівець. Інтернет перетворився на один з найпотужніших ресурсів отримання інформації, який використовується для пошуку й аналізу інформації, розваги, обміну речами, спілкування, завантаження даних і для отримання освіти.

Серед користувачів Інтернету є дослідники освітньої галузі, які прагнуть вдосконалити вивчення і використання цього багатого ресурсу. Ресурси Інтернету використовуються у викладанні мов певний час, водночас відеоконференц-зв'язок для викладання мов в Інтернеті є порівняно новою і цікавою інновацією у сфері освіти. Такі інструменти, як Skype або MSN, дозволяють людям або групам людей бачити один одного і розмовляти один з одним на великій відстані завдяки інтернет-зв'язку без застосування традиційного міжміського телефонного зв'язку. Практично не можна ігнорувати необхідність Інтернету у вихованні нового покоління, яке використовує його у всіх аспектах свого життя. Інакше кажучи, ці технології дозволяють вчителям іноземної мови навчати усіх чотирьох навичок – читання, письма, аудіювання та говоріння одночасно.

Мета статті полягає у дослідженні перспектив і можливостей використання інтернет-технологій у формуванні міжкультурного взаєморозуміння через навчання іноземної мови на матеріалах і досвіді дослідників Сполучених Штатів.

Аналіз попередніх досліджень. Світ є однією великою країною, в якій разом живе багато різних груп населення. Незважаючи на наявність у кожної національності своєї мови, культури, традицій, способу життя і звичок, світ – рідне місце для усього людства. Усі люди в світі однакові, і водночас – різні. Відмінності і схожість в полікультурному віртуальному класі може бути перевагою при вивченні та викладанні мови.

За визначенням Б. Буліван, культура є програмою виживання певної групи та її адаптації до навколишнього середовища [4]. Культурна програма складається зі знань, понять і цінностей, поділюваних членами групи через системи зв'язку. Крім цього, культура складається із загальних переконань, символів та інтерпретацій у рамках групи людей. Ключ до визначення полікультурної освіти знаходиться в корені слова "культура", через те що кожна людина народжується в своїй індивідуальній культурі. Життєвий досвід формує переконання, які походять від етнічних і сімейних традицій. Полікультурна освіта спрямована на усвідомлення розмаїття, яке характерне для населення нації та є джерелом цієї різноманітності.

На думку Д. Бенкс і С. Бенкс, полікультурна освіта складається, як мінімум, з трьох речей: ідеї або концепції, освітнього руху реформи і процесу, основною метою якого є зміна структури навчальних закладів [2]. Мета полягає в тім, аби чоловіки і жінки, видатні студенти, які є представниками різних расових, етнічних і культурних груп, мали рівні шанси для досягнення успіхів під час навчання у школі.

В ході дискусій М. Карлсон і А. Рабо зазначають, що мультикультуралізм – це термін, який використовується в нормативному сенсі для вираження важливих ліберальних і гуманітарних цінностей, де цінується відмінність від норми [5]. Відмінність стосується навіть внеску в добробут суспільства та у розвиток глобального розуміння. Усі суспільства є мультикультурними, але деякі дослідники вбачають в мультикультурному суспільстві загрозу для єдності і згуртованості нації, тоді як інші бачать у ньому інструмент для розв'язання різних завдань у суспільстві.

Поряд з тим дослідники дискутують щодо розпливчастості цього терміна, і стверджують, що мультикультурна освіта – це процес, цілі якого ніколи не будуть повністю реалізовані. Рівність в отриманні освіти, так само як свобода і справедливість, – це ідеали, до яких люди прагнуть, але ніколи повністю не досягають [2; 5]. Расизм, сексизм і дискримінація будуть існувати тією чи іншою мірою незалежно від наших зусиль щодо вирішення цієї проблеми. Як тільки забобони і дискримінація щодо якоїсь групи зменшуються, вони, як правило, спрямовуються на іншу групу або набувають нової форми [5, с. 4].

Д. та С. Бенкс також стверджують, що неможливо досягти цілей полікультурної освіти, яка вимагає постійних зусиль для підвищення освітньої рівності для всіх студентів [2].

Школи є невід'ємним віддзеркаленням суспільства: у XXI столітті учні не уявляють своє життя без використання технологій і останнім часом усе більше уваги приділяють інтеграції технологій у навчальний план. Р. Уоллес наголошує на таких можливостях навчання за допомогою Інтернету: його використання як джерела інформації, засобу подання контенту, засобу зв'язку та сайту для спільної роботи [21].

Виклад основного матеріалу. Усі переваги і недоліки Інтернету активно піддаються сумніву і зазнають критики, оскільки вважається, що Інтернет відображає різні технологічні розробки, електронні бази даних, комп'ютеризований пошук як пристрій для розвідки і спостереження, тому розглядається як загроза особистому життю [7]. Водночас, незважаючи на спірність питання про вторгнення в конфіденційне життя людини, інтернет-технології цінують за надані зручності.

У доповіді Американського національного центру статистики освіти (NCES) показано, що використання Інтернету в освіті постійно зростає: усього за три роки частка американських державних шкіл з інтернет-доступом збільшилася з 35 відсотків у 1994 році до 78 відсотків у 1997 році [17]. На основі даних доповіді зроблено висновок про такі переваги використання Інтернету в освіті як, наприклад: збільшення доступності інтернет-можливостей дозволить вчителям і адміністраторам використовувати технологію у найрізноманітніших формах, включно з веденням обліку, спілкуванням з батьками, дистанційним навчанням, професійною підготовкою, розробкою навчальних програм, а також як аудиторного навчального посібника. У 2013 році 71 % населення США віком від 3 років користувалися Інтернетом. Порівнюючи біле, темношкіре та іспаномовне населення віком від 3 років і старше, зауважимо, що найвищий відсоток користувачів Інтернету був серед білого населення (75 %), серед темношкірих – 64 %, серед іспаномовних – 61 %. Частка інтернет-користувачів серед населення віком від 3 років і старше в цілому вища серед представників населення з більш високим рівнем доходу сім'ї. Наприклад, 72 % людей з сімейними доходами від \$40 000 до \$49 999 користувалися Інтернетом, у порівнянні з 85 % людей з сімейним доходом в розмірі \$100 000 і більше [20].

Серед осіб старше 25 років відсоток інтернет-користувачів, як правило, у тих, у кого більш високий рівень освіти. Наприклад, 54 % осіб, які не мали закінченої середньої освіти, користувалися Інтернетом, у порівнянні з 64 %, які закінчили тільки середню школу, і 89 % з дипломом бакалавра або більш високого ступеня [20].

У доповіді NCES чітко показано, що більш надійним, як і раніше, вважається традиційний метод навчання, який передбачає передачу фактів студентам, котрі розглядаються як пасивні реципієнти [15]. У класах, де переважає цей тип навчання, як правило, викладачі проводять заняття в форматі лекцій, навчають весь клас як єдине ціле, роблять записи на дошці і роздають студентам робочі листи для заповнення відповідей. У таких класах знання представлено як факт. З іншого боку, в освітній діяльності, коли студенти мають можливість висувати гіпотези і досліджувати способи їх перевірки, у них формується нове розуміння предмета. Конструктивізм виступає за інноваційне навчання, яке у свою чергу вимагає використання освітніх технологій. Проведене у США опитування виявило, що 80% вчителів відчували себе не готовими до використання освітніх технологій у викладанні [15]. Однак подальше дослідження показало, що невеликий відсоток студентів в оснащених класах проводили значну частину навчального часу на тиждень за комп'ютером [16].

Працівники освіти активно працюють в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і навичок з вирішення проблем, хоча освітня галузь в цілому, як і

раніше, відстає від професійної, наукової і технічної галузей. Вчителі початкових класів і середньої школи мають більше навичок використання ІКТ у вирішенні проблем, ніж населення в цілому, а також аналогічні навички інших дорослих фахівців з вищою освітою. У Японії і Кореї, наприклад, вчителі початкової і середньої школи мають на 40 відсоткових балів вище, ніж інші випускники вишів. В середньому по країнах, які беруть участь в дослідженні TALIS (Teaching and Learning International Survey), 59 % вчителів молодших класів висловили потребу в підвищенні кваліфікації з ІКТ-навичок для роботи і навчання [18].

Порівняння вищезазначених досліджень дає зрозуміти, що Інтернет вважається важливим і необхідним для того, щоб йти в ногу з інформаційними та комунікаційними технологіями. Ще одне опитування у США на тему освітніх технологій в освітніх програмах вчителів для початкового ліцензування дозволяє припустити, що одночасно із тезою про те, що установи з програмами підготовки викладачів для початкового ліцензування були орієнтовані на підготовку майбутніх вчителів, які використовують освітні технології, є багато повідомлень про низку бар'єрів, що перешкоджають цим зусиллям в межах програми курсових робіт та практики [14].

Перед вчителями, які не озброєні достатньою кількістю інформації про те, яким чином використовувати Інтернет у викладанні і навчанні, постає потреба використання Інтернету в дидактиці в педагогічному навчальному плані.

Американські дослідники С. Кебер, Р. Уолас, С. Чепел [6; 11; 21] продемонстрували кілька стратегій в галузі використання інформаційних та комунікаційних технологій для покращення навчання і навченості у класах. Вони разом запропонували так зване "Навчання мови за допомогою комп'ютера" (Computer Assisted Language Learning – CALL), щоб надати дослідникам детальну інформацію про взаємодію і продуктивність учнів. Ці технічні можливості для збору даних взаємодії повинні супроводжуватися добре мотивованими процедурами їх опису та аналізу з точки зору важливості для розвитку мови [6]. Згодом вектор дискусій змінився в бік використання комп'ютерів в класі з акцентом на електронне навчання [11; 19; 21].

У своїй статті під назвою "Рамка для розуміння навчання за допомогою Інтернет" Р. Уоллес аналізує, як викладачі використовують свої знання і навички для залучення студентів до вивчення матеріалу за допомогою Інтернету [21]. Автор підкреслює, що навчання за допомогою Інтернету є викликом, який коливається в широких межах реалізації і впливу. Водночас він зазначає, що Інтернет може бути хорошим або поганим залежно від його реалізації. Він також визначає цілі освіти і роль технологій у їх реалізації.

Разом з тим дослідження також свідчить про те, що Інтернет можна ефективно використовувати у найрізноманітніших умовах, хоча він приходить до висновку, що інтернет-заходи вимагають від кожного викладача створення нових способів подолання різниці між навчанням за допомогою Інтернету і традиційними матеріалами. Впровадження нових технологій в освітній сфері не виступає більш ефективним способом доставки того ж самого, а засобом створення нового соціального контексту для навчання [3]. Щодо цього питання Р. Муфалетто вважає, що вчителі повинні прийняти ці процеси і засвоїти нові навички [13].

Ці ідеї виходять далеко за межі того, що Інтернет відіграє рецептивну та перетворювальну роль в освіті. З огляду на зростання населення і розвиток технологій школа більше не розглядається як єдине місце для отримання освіти. Інший погляд на перетворювальну роль Інтернету з точки зору меж впливу висловлюють Т. Лоусон і С. Комбер [12]. Межі розташування, облік кордонів, традиційні ролі викладачів, а також просторові і часові межі є основою Інтернету. Автори дійшли висновку, що використання Інтернету має перетворювальний потенціал і потенціал для розмивання традиційних кордонів у школах.

Проте якість онлайн-навчання також підлягає сумніву, а Д. Гарсон і Г. Плешейм стверджують, що реальні відносини є необхідним інструментом для отримання освіти належної якості [9; 10].

На думку інших дослідників, студенти, які навчаються на онлайн-курсах в різних регіонах або країнах, можливо, менше відчують, що вони дійсно навчаються в школі [19]. Що стосується сприйняття вчителя в режимі он-лайн, в дослідженні, проведеному У. Фіш і П. Гілл, зазначено, що вчителі вважають цінним використання онлайн-доступності для поліпшення традиційного середовища у класі [8].

Дискусії та дослідження проводилися головним чином на тему використання Інтернету як джерела інформації або як допоміжного інструмента. Можна використувати Інтернет як головний допоміжний засіб у вивченні іноземної мови та в якості основного джерела комунікації в дистанційній освіті. Переваги вивчення іноземної мови в реальній класній кімнаті з використанням Інтернету як допоміжного інструмента було б ідеальним варіантом навчання. З цією метою широко використовується змішаний метод навчання / викладання. Проте у тому разі, коли студентам потрібна освіта, але вони не можуть активно займатися в освітніх закладах, Інтернет може надати таку можливість, і навчання іноземної мови з його допомогою є абсолютно реальним.

Інтернет стає корисним допоміжним засобом у навчанні читання, письма, збільшення словникового запасу та у виконанні граматичних вправ. Крім цього, відео-записи й відеоролики можна використовувати для набуття навичок аудіювання.

Очевидно, що однією з найбільш важливих ролей Інтернет у вивченні іноземної мови є наявність доступу до широкого спектру аудіовізуальних матеріалів, таких як новини, радіо та телевізійні програми, шляхом запису і відтворення, щоб побачити, як носії мови використовують мову, фрази та ідіоми, які також полегшують навчання й дають практику вимови.

Переваги не обмежуються цим: на різних веб-сторінках можна знайти матеріали для читання, і бібліотеки знаходяться у доступному режимі практично для кожного, хто має доступ до Інтернету. Навчання говоріння через Інтернет за допомогою спілкування в реальному часі до цього часу не було можливим і легким [22–25].

У сучасних умовах не завжди можна вивчити мову, відвідуючи навчальний заклад. Проте деякі студенти вважають за краще здобувати освіту дистанційно через те, що не завжди можна займатися на курсах стаціонарно через відстані, фінансові, політичні або фізичні кордони.

Завдання і цілі дистанційного навчання мови включають: 1 – використання веб-курсу іноземної мови як основи для вивчення граматичних моделей шляхом порівняння структури мови зі зразками в англійській мові; 2 – розробку веб-підтримки спільного навчання граматики, у межах якого природний мовний матеріал буде служити підґрунтям для групової діяльності, наочним посібником на лекціях, а також частиною підсумкового іспиту; 3 – використання веб-підтримки спільного методу на постійних курсах з граматики в лінгвістиці і курсах граматики в навчальному плані для англійської мови як другої іноземної мови.

На веб-сторінках зазначається, що у пропонованому методі інтерактивного практичного навчання вправи є складовою частиною процесу навчання студентів, даючи їм можливість і стимул до активної участі у їх власному навчанні. Використання ІТ як інструмента для спільної роботи дозволяє студентам обрати стратегію вирішення проблем, яка найкраще їм підходить, а також час і місце для роботи над проблемою. У позааудиторний час контакт у режимі "студент – викладач" у цьому контексті може відбуватися в класі або віртуально, тобто за допомогою електронних засобів зв'язку.

Веб-сторінки також надають інформацію про он-лайн матеріали курсу. Пропонований навчальний матеріал має модульну архітектуру, що складається з чотирьох типів модулів: I модуль – "Енциклопедія", у якому міститься опис граматичних понять і конструкцій; II модуль – "Основні теми", де міститься анотований матеріал з іноземної мови; III модуль – "Інтерактивні вправи", який забезпечує студентів набором вправ з основними інструментами для комп'ютерно-опосередкованого студентського співробітництва у віртуальних робочих групах (а також "таблиці" для вирішення завдань; опційні покрокові інструкції для граматичних питань даної теми), з гіперпосиланням на "енциклопедію", "основні теми" і на анотований блок іноземної мови, який, у свою чергу, буде з гіперпосиланням на словник; IV модуль – "Ресурси" – надає велику кількість ресурсів для подальшого читання і відповідні посилання на інші сайти [22; 25].

Мета веб-курсу полягає у навчанні англійської мови як в теоретичному, так і в практичному плані. Крім граматичних вправ, вправ на контроль розуміння читання, вправ на аудіювання, практику перекладу, лексичних вправ, словників, текстів і т. ін., які в основному виконуються в Інтернеті і в спілкуванні по електронній пошті, студенти також мають можливість виконувати комплекс розмовних вправ [23; 24].

Студенти отримують рекомендації про те, як займатися, які сторінки краще відвідувати, але вони також мають право вільно вибирати, повторювати і / або пропускати вид роботи за бажанням. Вони не зобов'язані дотримуватися строго визначеного маршруту між сторінками; вони можуть отримати доступ до будь-якого виду діяльності на свій розсуд.

Вправи на розвиток навичок говоріння в Інтернеті дають студентам і викладачеві можливість брати участь в режимі он-лайн, одночасно, наближеною до атмосфери класу за допомогою таких програм, як "Messenger" і "Skype", "Tune into English" [25].

Додаток "Skype" забезпечує можливість спілкування в режимі реального часу з групою студентів у віртуальному класі. Студенти можуть одночасно брати участь в цих віртуальних заняттях, під час яких вони можуть слухати і говорити з викладачем і один з одним, писати в одному і тому ж вікні, і дивитися, що пише викладач та інші студенти. Під час спілкування з викладачем та іншими членами групи студенти використовують підручники або матеріали, попередньо надіслані електронною поштою викладачем чи його помічником. Викладач виконує роль адміністратора, який керує діяльністю і орієнтує кожного учасника заняття на подальші дії.

Викладач може відкрити спливаюче вікно для написання повідомлення, показати написання деяких слів або стежити за доріжкою. Кожен студент має можливість написати щось у вікні повідомлень. Крім того, учні можуть писати в окремому вікні в індивідуальному порядку. Це можливість для сором'язливих або боязких студентів, які не наважуються і не хочуть, щоб їх зауваження або питання було видно іншим. Такі студенти можуть відкрити нове вікно і почати персональне спілкування з викладачем.

Цей абсолютно безкоштовний формат використовується у визначений час тижня. З цією метою використовуються підручники і деякі інші матеріали, які відбираються особливо ретельно, щоб відобразити культуру кожного учасника. Викладач здійснює контроль над курсом навчання та орієнтує студентів на виконання певних видів діяльності.

Використовуються різні вправи, такі як повторення, заміщення, словотвір, побудову речень, завершення речень, розповідання історій, тренувальні вправи та інші. Незважаючи на те, що відбувається тренування чотирьох основних навичок, головною метою є вдосконалення навичок аудіювання та розмовної мови учнів, яку було досягнуто на цих курсах. Для поліпшення навичок письма також використовується електронне листування. Студенти мають щодня відправляти електронною поштою викладачеві і віртуальним однокласникам по п'ять речень мовою, що вивчається (англійською).

Мета полягає в будівництві речень з новою лексикою або граматичною структурою і наданні інформації про свою власну культуру з використанням мови, що вивчається (англійська). Усі студенти здійснюють зворотний зв'язок з викладачем наступного дня, згодом ці питання включаються для обговорення по "Skype". Ця діяльність сприяє покращенню писемного та усного мовлення навичок учасників. Іншим важливим досягненням стало мультикультурне розуміння і спілкування, які дають учасникам можливість дізнатися більше один про одного у віртуальних класах і забезпечити почуття культурного взаєморозуміння.

У навчанні говоріння по Інтернету студенти зазнають достатньо невдач та перешкод. Проте можна запропонувати деякі рішення для подолання перешкод, одним з яких є обмежена можливість для вчителя бачити, чим конкретно займається студент. Якщо матеріалом слугує книга або письмовий документ, то викладачу складно контролювати діяльність студентів. В такому разі у викладача може з'явитися потреба у неодноразовому нагадуванні студентам, і окремо наголошувати, що відбувається в даний момент, аби переконатися, що всі учасники виконують одне завдання. Викладачу також важливо добре запам'ятовувати імена і розпізнавати голоси студентів. Керовані види діяльності найкраще підходять для розмовних курсів в Інтернеті [23; 24].

Варто виділити чотири підходи для інтегрування питань "культурного взаєморозуміння" до навчального плану, запропонованих Д. Бенксом, які заслуговують на увагу [1].

Підхід "Співпраця" (Contribution Approach), який використовується в основному для того, щоб інтегрувати етнічний і полікультурний контент в основний навчальний план, і який передбачає, що етнічний зміст повинен включати в себе спеціальні дні,

тижні і місяці, пов'язані з етнічними заходами і урочистостями. Підхід "Доповнення" (Additive Approach) передбачає додавання контенту, концепцій, теми і перспективи, без зміни базової структури, призначення і характеристики, як правило, шляхом додавання книжки, одиниці або курсу до навчальної програми без істотних змін. У обох підходах етнічний зміст додається до основної базової навчальної програми без зміни її основних положень, природи та структури. Натомість "Трансформаційний підхід" (Transformation Approach) спрямований на зміну цілей, структури і перспективи навчальної програми. "Підхід соціальної дії" (Social Action Approach) подібний трансформаційному підходу, до якого входять усі елементи. Крім того, до нього додані компоненти, які вимагають, від студентів прийняття рішень і виконання дії, пов'язаних з поняттям, питанням або проблемою в розділі [1, с. 140–144]. Дослідник стверджує, що нереально очікувати від викладача, щоб він перейшов безпосередньо з високоорієнтованого основного навчального плану на той, який фокусується на процесі прийняття рішень та соціальної дії [1, с. 143]. Він згоден з тим, що процес інтеграції мультикультурного змісту повинен бути поступовим і кумулятивним.

На наших курсах ми переважно використовували "Підхід співробітництва" (Contribution Approach). Ми інтегрували у навчальний план етнічних героїв, письменників, авторів романів та ін. Крім того, ми включали дискретні елементи культури, такі як музика, танці, харчування, особливі дні, тижні і місяці, пов'язані з етнічними святами. Усі студенти брали активну участь в обговоренні цих питань. Такий підхід у поєднанні з інтернет-технологією сприяє не тільки розумінню культури, а й вивченню мови для студентів з різноманітним культурним багажем.

Інтеграція підходу "Співпраця" та Інтернету у навчальний процес покращує розуміння культури, а також вивчення іноземної мови. Інтернет є не лише зручним інструментом для навчання мови, він також надає учням прекрасну можливість ознайомитися з різними культурами і полегшує різні стилі навчання для студентів з різних верств населення. Він також надає можливість досягти полікультурного розуміння і поваги до громадян світу, більше дізнатися один про одного і навчитися обмінюватися ідеями, думками за допомогою Інтернету. Це, звичайно, сприяє міжкультурному розумінню і підвищує усвідомлення спільних цінностей для викладачів і студентів, практикуючих і тих, хто вдосконалює іноземну мову.

Висновки. Вивчення іноземної мови із застосуванням новітніх технологій та Інтернету зокрема сприяє підвищенню загальної культури студентів, активізує процес вивчення іноземної мови, розширює можливості для творчості у роботі викладача іноземної мови, підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Оскільки знання про використання Інтернету разом з інформаційно-комунікаційною технологією і рівень досвіду викладача певного предмета впливає на позитивний ефект застосування технології в аудиторії, обов'язковим є включення цього предмета до навчального плану факультетів підготовки викладачів. Тому, встановлюючи стратегію ефективного управління курсом, підготовка інструкторів з більш високою кваліфікацією у використанні Інтернету повинна стати основним завданням вищої освіти. Викладачі на таких курсах повинні бути більш активними у побудові стратегії управління курсом, у мотивації студентів до участі в цих курсах і досить компетентними щодо культурних відмінностей в студентів.

Література

1. Banks J. A. Race, Culture, and Education. The Selected Works of James A. Banks / Banks. – London & New York: Routledge, 2006. – 234 с.
2. Banks J. A. Multicultural Education: Issues and Perspectives / J. A. Banks, C. A. M. Banks. – Wiley, 2012. – 384 с.
3. Bigum C. Managing machines? Educational administration and information technology / C. Bigum, B. Green. – Geelong: Deakin University, Faculty of Education., 1995.
4. Bullivant B. M. The Ethnic Encounter in the Secondary School / B. M. Bullivant. – London: The Farmer Press, 1987.
5. Carlson M. Education in Multicultural Societies Turkish and Swedish Perspectives / M. Carlson, A. Rabo. – Istanbul: Swedish Research Institute, 2007.
6. Chapelle C. A. Analysis of Interaction Sequences in Computer-Assisted Language Learning / Chapelle. // TESOL Quarterly. – 1998. – № 32 (4). – P. 753–757.
7. Etzioni A. Are new technologies the enemy of privacy? Know Tech Pol, 20 [Електронний ресурс] / Etzioni. – 2007. – Режим доступу:

- <http://www2.gwu.edu/~ccps/etzioni/documents/A379-NewTechnologies>. – Назва з екрана.
8. Fish W. W. Perceptions of Online Instruction / W. W. Fish, P. B. Gill. // *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. – 2009. – № 8 (1). – С. 53–65.
 9. Garson D. The role of information technology in quality education / D. Garson // *Social dimensions of information technology* / D. Garson. – Hershey, PA: Idea Group, 2000. – С. 177–197.
 10. Hillesheim G. The search for quality standards in distance learning. *The Annual Conference on Distance Teaching and Learning* / G. Hillesheim // Madison, WI. – 1998.
 11. Koeber G. Introducing multimedia presentations and a course website to an introductory sociology course: How technology affects student perceptions of teaching effectiveness / G. Koeber. // *Teaching Sociology*. – 2005. – № 33 (3). – С. 285–300.
 12. Lawson T. Introducing information and communication technologies into schools: the blurring of boundaries / T. Lawson, C. Comber // *British Journal of Sociology of Education*. – 2000. – С. 419–433.
 13. Muffoletto R. Technology and school reform in the US / R. Muffoletto // *Journal of Information Technology for Teacher Education*. – 1996. – № 5. – С. 139–153.
 14. National Center for Education Statistics. Educational technology in teacher education programs for initial licensure. Statistical analysis report [Електронний ресурс]. – 2007. – Режим доступу:
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008040>. – Назва з екрана.
 15. National Center for Education Statistics. Teacher quality: A report on the preparation and qualifications of public school teachers. Statistical analysis report January, 1999 [Електронний ресурс]. – 1999. – Режим доступу:
<http://nces.ed.gov/~ubs99/1999080.htm>. – Назва з екрана.
 16. National Center for Education Statistics. Internet access in public schools and classrooms: 1994–1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://nces.ed.gov/~ubs9911999017.htm>. – Назва з екрана.
 17. National Center for Education Statistics. Internet access in public schools. Statistical analysis report March 1998 [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://nces.ed.gov/ubs99/1999080.htm>. – Назва з екрана.
 18. Teachers' ICT and problem-solving skills: Competencies and needs [Електронний ресурс] // *Education Indicators in Focus*. OECD Publishing, Paris. – 2016. – Режим доступу:
<http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1mvzqmq-en>. – Назва з екрана.
 19. Oh C. H. Information communication technology and the new university: A view on e-learning. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, Higher Education in the Twenty-First Century* / C. H. Oh., 2003.
 20. Snyder T. D. Digest of Education Statistics 2014 (NCES 2016–006). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC [Електронний ресурс] / T. D. Snyder, C. de Brey, S. A. Dillow. – 2016. – Режим доступу:
<http://nces.ed.gov/pubsearch>. – Назва з екрана.
 21. Wallace R. M. A framework for understanding teaching with the Internet / Wallace. // *American Educational Research Journal*. – 2004. – № 41 (2). – С. 447–488.
 22. Сайт “Learnathome” [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<https://www.learnathome.ru>. – Назва з екрана.
 23. Сайт “Repeatafterus” [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
www.repeatafterus.com. – Назва з екрана.
 24. Сайт “Talkenglish” [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
www.talkenglish.com. – Назва з екрана.
 25. Сайт “Tuneintoenglish” [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
www.tuneintoenglish.com. – Назва з екрана.

УДК 37.091.39:373.3.016:51

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Дубовик Т. М., Кропта М. М.

У статті показано, як інтеграція вищої школи в світовий освітній простір зумовлює зміни в організації освіти у формах і методах навчання студентів. Відтак ознайомлення студентів з інноваційними технологіями та упровадження їхнє поглибить і розширить зміст дисциплін, що вивчаються.

У статті розкрито особливості роботи з дітьми на уроках математики в початковій школі з використанням збірника "Дидактичні ігри з математики". Цей збірник буде корисним для підготовки майбутніх учителів першої ланки освіти до проведення ефективних уроків. З його допомогою вчитель зможе зацікавити дитину, кожен урок не буде схожим на попередній, школярам буде цікаво та зрозуміло на уроці математики.

Ключові слова: початкова школа, інноваційні освітні технології, дидактичні ігри, форми та методи навчання, урок математики.

В статье показано, как интеграция высшей школы в мировое образовательное пространство приводит к изменению в организации образования в формах и методах обучения студентов. Поэтому ознакомление студентов с инновационными технологиями и внедрения их углубит и расширит содержание дисциплин. В статье раскрыты особенности работы с детьми на уроках математики в начальной школе с использованием сборника "Дидактические игры по математике". Представленный сборник будет полезным для подготовки будущих учителей первого звена образования к проведению эффективных уроков. С его помощью учитель сможет заинтересовать ребенка, каждый урок не будет похожим на предыдущий, школьникам будет интересно и понятно на уроке математики.

Ключевые слова: начальная школа, инновационные образовательные технологии, дидактические игры, формы и методы обучения, урок математики.

The article shows the integration of higher education into the world educational space reflects on the changes in organizing education, forms and methods of teaching students. Introducing innovative technologies in the educational process and acquainting students with them will deepen and expand the content of the subjects taught.

The article also reveals the peculiarities of work with children at the lessons of Mathematics in primary school using the book Teaching Math Games. The book presented will be useful for training future teachers of the first category to deliver effective lessons. The teacher will be able to spark the interest of a child, each lesson will not be similar to the previous one with the help of this aid. Primary school learners will be interested and quick at the lessons of Mathematics.

Key words: innovative educational technologies, didactic games, forms and methods of teaching, Math Class, primary school.

Постановка проблеми. Дослідження ефективності використання методів навчання на уроках математики в початкових класах сьогодні набувають ще більшого значення. Цій темі присвячена велика кількість досліджень у педагогіці, психології та методичних розробках. Це обґрунтовано тим, що навчання виступає провідним видом діяльності школярів, у процесі якого розв'язує головне завдання, поставлене перед школою: підготувати підрастаюче покоління до життя, активної участі у науково-технічному і соціальному житті. Ефективне навчання безпосередньо залежить від рівня активності учнів у цьому процесі. Зараз педагоги намагаються знайти найбільш ефективні методи навчання для активізації та розвитку в учнів пізнавального інтересу до змісту навчання. У зв'язку з цим багато питань пов'язано з використанням на уроках цікавого матеріалу. Серед нього особливе місце відведено саме дидактичним іграм на уроках математики. Це не є випадковим, тому що дидактичні ігри сприяють зацікавленню навчанням, розвитку креативності, творчості, самореалізації, крім того,

гра позитивно впливає на розвиток психічних процесів, стимулює до нових видів розумової діяльності, до засвоєння нових знань та умінь молодших школярів, тому що в грі відбувається поетапне відпрацювання розумових дій, ненав'язливо та цікаво для учнів. Тому важливо конкретизувати інноваційні підходи до використання дидактичних ігор, зокрема на уроках математики у початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало дитячих психологів обговорюють проблему використання дидактичних ігор, висловлюють власні погляди на його природу і значення, однак спеціальних досліджень із окресленого питання поки що бракує. Сучасна психологія визначає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. З грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій. Розробкою теорії дитячих ігор, з'ясуванням ролі, структури і значення гри для виховання і навчання дітей займалися психологи: П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, В. В. Зіньківський, О. М. Леонт'єв, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн, та ін. Серед педагогів названу проблему вивчали: М. І. Демков, П. Ф. Каптеров, А. С. Макаренко, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський.

Усі вчені одногласно стверджують, що учні початкових класів ще не мають природної мотивації до вивчення будь-якої навчальної дисципліни. Гра ж, своєю чергою, виступає мотивацією, своєрідним поштовхом до навчання.

Розпочавши шкільне навчання, дитина змінює соціальне середовище, що безпосередньо впливає на її психологічний стан. Гра якнайкраще допоможе дитині подолати замкненість, скутість, сором'язливість та страх, оскільки саме ігрові форми навчання найбільше сприяють адаптації дитини до нових умов і соціалізації молодшого школяра у шкільне середовище.

Мета статті – теоретично обґрунтувати і запропонувати практичну реалізацію дидактичних ігор на уроках математики у початковій школі як важливого виду навчальної діяльності молодших школярів у сучасному суспільстві. Для реалізації наміченої мети вважаємо за доцільне детальніше зупинитися на формах і методах навчання математики в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Мета курсу навчання математики у початковій школі – формування якісно нових знань, що характеризуються вищим рівнем осмислення, продуктивністю застосування в інших ситуаціях та умовах, підвищення їх ефективності. Завдання курсу – розвиток математичних умінь: усної та письмової лічби, складу числа, розв'язання задач та виконання обчислень.

Ігрова діяльність, на відміну від інших форм роботи з учнями початкової школи, створює всі необхідні передумови для ефективної організації навчального процесу з усіх предметів шкільного циклу, в тому числі й математики.

Більшість науковців вважає, що саме в ігровій діяльності формуються й удосконалюються увага, сприймання, мислення, пам'ять – фундаментальні психічні процеси, без достатнього розвитку яких не можна говорити про виховання гармонійної особистості.

Дидактична гра, справедливо переконує М. В. Богданович, має свою стійку структуру, що відрізняє її від будь-якої іншої діяльності [1]. Основними структурними компонентами дидактичної гри є: пізнавальний зміст або дидактичні задачі, ігровий задум, правила, ігрові дії, обладнання, результат гри.

А. С. Макаренко писав, що "в дитячому віці гра – це норма і дитина повинна завжди гратись, навіть тоді, коли виконує серйозну справу..." [3]. Видатний педагог наголошував на широкому застосуванні гри у вихованні школярів. Гра, за висловом А. С. Макаренка, – багатофункціональний засіб виховної роботи. Вона дає змогу виховувати творчу спрямованість особистості, свідому дисципліну, організованість, а також розвиває інтелектуальні здібності та естетичні почуття. Особливе місце належить грі в підготовці підростаючого покоління до праці. Хоча гра не створює матеріальних, культурних, інакше кажучи, суспільних цінностей, проте вона привчає людину до фізичних і психічних зусиль, потрібних для роботи. Учений підняв питання про особливості педагогічного керівництва над процесом проведення гри, у якій педагог повинен уміти так само гратися, як і діти, – тільки тоді педагогічне керівництво буде ефективним. Тому потрібно науково забезпечити професійну підготовку вчителя до проведення та керівництва грою з урахуванням своєрідності даної діяльності.

Проаналізувавши педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського, розуміємо, що для педагога-гуманіста гра – це головна потреба молодших школярів. У процесі гри перед дитиною розкривається увесь світ, її творчі та потенційні можливості, по суті, без гри розумовий розвиток неможливий. На думку вченого, гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Видатний педагог вважав гру частиною яскравого духовного життя [6].

Варто наголосити, що особливо велику роль відіграє гармонійне поєднання дидактичної гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до шкільного навчання зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну. Для якісного використання дидактичних ігор вчителю слід дотримуватись чіткої структури ігрової діяльності, що включає наступні компоненти:

- спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, що визначають бажання дитини брати участь у грі;
- орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконавський – операції, що уможливають реалізації ігрової мети;
- контроль-оцінний – корекція і стимулювання активності ігрової діяльності.

Сучасний стан розвитку суспільства зорієнтований на потребу такого вчителя, який би орієнтувався на розвиток особистості дитини та на розвиток і самовдосконалення самого вчителя, здатного та готового творчо працювати. Діюча система педагогічної освіти, на нашу думку, недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи та задоволенню його потреб у професійному становленні. Саме тому вкрай необхідним, вважаємо, є пошук нових підходів, що дозволяють досягти нової якості у дидактичній і методичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Протягом останніх років Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка розвиває інноваційні технології навчання, створивши для їх реалізації відповідну інфраструктуру та організаційно-методичне забезпечення. Створювані навчально-методичні ресурси орієнтовані на підтримку самостійної роботи студентів. Їх пізнавальна мотивація активізується завдяки блочно-модульній побудові навчальних курсів, оснащення навчально-методичних комплексів діагностичними матеріалами, створенню електронних підручників і навчальних посібників [5].

Під час вивчення курсу "Методика викладання освітньої галузі "Математика" та написання курсової роботи з цього предмета нас зацікавила проблема використання дидактичних ігор на уроках математики у початковій школі. Науковий керівник С. І. Стрілець запропонувала дослідити це питання та укласти збірник дидактичних ігор для використання на уроках математики у початковій школі. Ідея була реалізована групою студентів. Під керівництвом С. І. Стрілець підготовлено та видано збірник "Дидактичні ігри на уроках математики".

У збірнику зібрано цікавий та корисний матеріал, який можна використовувати на різних етапах проведення уроку математики. Це підвищить емоційний тонус учнів, оскільки без позитивних вражень не може бути плідною навчальна діяльність. Використання ігрових технологій, безсумнівно, ефективно вплине на розвиток дітей, підтримає у молодших школярів інтерес до навчання. Збірник містить низку дидактичних ігор, які вчитель може використовувати на уроках математики у початкових класах.

Наголошуємо, що особлива увага в збірнику звертається на методику використання дидактичних ігор у початковій школі, з урахуванням вікових особливостей молодших школярів. Наводимо приклади дидактичних ігор, що були вже використані в навчальному процесі. Ця гра викликала неабиякий інтерес у школярів, вони з захопленням і бажанням грали в неї, усі хотіли побути на місці "дослідників", які крокують "по заметах". Школярі були уважні, щоб правильно відповісти на приклади й крокувати далі.

1. Гра "По заметах"

Мета гри – удосконалити вміння швидко та правильно розв'язувати приклади, розвинути кмітливість, підвищити інтерес до вивчення математики.

Із білого паперу виготовляємо невеликі картки, з одного боку яких записуємо приклади табличних дій. Картки розкладаємо на підлозі білим догори. Кожна картка – це замет.

Виходить двоє учнів; вони по черзі піднімають картки, роблять крок вперед (*крокують по заметах*) і називають відповіді. Клас слідкує за відповідями цих двох учнів. Той, хто назвав відповідь неправильно, провалюється в замет. Учень, який провалився, назначає собі заміну з дітей, які сидять за партами.

Під час підведення підсумків враховується швидкість виконання завдань і кількість помилок.

2. Гра "Множення на 9 за допомогою пальців"

Мета гри – удосконалити обчислювальні навички, розвивати креативність.

Діти кладуть обидві руки на стіл. Десять пальців для них є лічильною машинкою. Вести лічбу слід зліва направо. Наприклад, потрібно помножити 4 на 9. Четвертий палець дає відповідь: ліворуч від нього 3 пальці, а праворуч – 6. Читати 36. Отже, $4 \times 9 = 36$ [2].

Наведена гра надзвичайно здивувала і викликала особливий інтерес у студентів, майже ніхто з них не чув про неї. Студентам дуже сподобалась вона, бо із задоволенням слухали і гралися, як школярі у неї.

Отже, проведений стислий теоретичний огляд дозволив дійти таких висновків.

Висновки. Сучасне суспільство потребує найрезультативних методів навчання та виховання молодших школярів, чому ефективно може сприяти дидактична гра. Підтверджено, що в учнів початкових класів переважають ігрові інтереси, довільна поведінка, наочно-образне мислення. Тому використання дидактичних ігор на уроках, зокрема математики, відіграє важливе значення. З'ясовано, що, захопившись грою, дитина не помічає, що вчиться, запам'ятовує нове, орієнтується у незвичайних ситуаціях; врешті, поповнюється запас її понять, уявлень, розвивається фантазія. Переконані, що ігрові елементи дають змогу вчителю зацікавити учнів і протягом досить тривалого часу підтримувати їхній інтерес до складних питань, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу дітей не завжди вдається. Збірник "Дидактичні ігри з математики" був використаний в школі під час проходження педагогічної практики, від вчителів та дітей отримали про нього тільки позитивні відгуки. Проте на цьому не варто зупинятися, бо час та суспільство змінюються з кожним роком, цей збірник треба зберегти в електронному вигляді та продовжувати працювати над його удосконаленням, далі вносити корективи до ігор. На сьогодні почалося реформування середньої освіти "Нова українська школа", усі ці зміни показують, що стара система освіти вже не може забезпечити якісний рівень освіти для школярів.

Навчання в школі, особливо в початковій, повинне мати характер гри, приносити дітям задоволення та знання, зацікавленість – все це дає дидактична гра, що має з кожним роком удосконалюватися.

Література

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – 3-тє вид., переробл. і доповн. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 368 с.
2. Дубовик (Антип) Т. М. Дидактичні ігри з математики / Т. М. Дубовик (Антип), М. М. Кропта. – Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. – 36 с.
3. Коваль Л. В. Методика навчання математики: теорія і практика : підруч. для студентів за спец. 6.010100 "Початкове навчання" освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" / Л. В. Коваль, С. О. Скворцова. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – Харків : ЧП "Принт-Лідер", 2011. – 414 с.
4. Макаренко А. С. Избр. произведения / А. С. Макаренко. – М. : Учпедгиз, 2001. – 309 с.
5. Стрілець С. І. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі : навч.- метод. посіб. / С. І. Стрілець. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 200 с.
6. Сухомлинський В. О. Про виховання / Василь Олександрович Сухомлинський. – М., 1985. – 365 с.

УДК 37.091- 053.8:811.111

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ ПО ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ

Дядечко А. Н., Золотова С. Г.

Стаття містить інформацію про два формати проектів, що мають за мету навчати англійської мови дорослих студентів. Подано загальні принципи організації навчального процесу для дорослої аудиторії. Зазначено спільні та відмінні риси практичної реалізації двох видів освітніх проектів. Описано особистий досвід викладачів, задіяних у них.

Ключові слова: навчання дорослих, англійськомовний проект, комунікація, професійні потреби, мова професійного спілкування, комунікативний підхід.

Статья содержит информацию о двух форматах проектов, имеющих целью обучать английскому языку взрослых людей. Представлены общие принципы организации учебного процесса для взрослой аудитории. Указаны общие и отличительные черты практической реализации двух видов образовательных проектов. Описан личный опыт преподавателей, задействованных в них.

Ключевые слова: обучение взрослых, англоязычный проект, коммуникация, профессиональные потребности, язык профессионального общения, коммуникативный подход.

The paper informs about two formats of projects aiming at teaching English to adult students. Some basic principles applied in training adults are presented. Common and specific features of practical implementation of both projects are indicated. The personal experience of the teachers involved in them is shared.

Key words: adults training, English language project, communication, professional needs, language of professional communication, communicative approach.

Количество школьников и студентов в Украине уменьшается в силу демографических факторов, но растет число взрослых людей, желающих либо вынужденных продолжать свое образование и получать новые знания и навыки в связи с целым рядом субъективных и объективных причин. В этом смысле Украина является частью мирового тренда. В условиях непрерывного обучения (lifelong education) любой работник должен быть готов совершенствовать как ранее полученные знания, так и практиковаться в освоении новых, дополнительных знаний и навыков, что позволит ему решать проблемы личного и профессионального роста [5].

Исторически образование ассоциировалось с обучением детей, а студентов вузов рассматривали как детей старшего возраста. В XX веке бурный научно-технический прогресс усложнил профессиональную деятельность и поставил вопрос об обучении взрослых людей, так как полученные ими ранее знания стали быстро устаревать. Возникновение новой ситуации на образовательном рынке потребовало пересмотра целей, задач, принципов, методов, критериев и программ существующего ранее процесса обучения. Оказалось, что невозможно автоматически распространить процесс обучения, характерный для традиционной студенческой аудитории, на обучение взрослых людей, которые уже имеют за спиной определенный багаж профессиональных знаний, умений и практического опыта. Адаптация к новой образовательной ситуации, разработка новых особых методов обучения, формирование новых отношений между обучаемым и обучающим стали основными проблемами андрагогики – науки об обучении взрослого человека [1].

Авторы данной статьи не специализируются исключительно на работе со взрослыми, а продолжают работать со всеми категориями учащихся и вынуждены формировать у себя способности переключаться с одного подхода на другой при смене возрастной категории слушателей. Поэтому изложение информации об используемом авторами в работе со взрослыми теоретическом подходе и личном профессиональном опыте носит сравнительный характер. Будучи в первую очередь преподавателями кафедры иностранных языков Сумского госуниверситета, авторы

принимали и продолжают принимать участие в спецпроектах по обучению английскому языку взрослых людей. Кафедра имеет опыт обучения английскому профессиональному языку самых разнообразных категорий взрослых студентов. На основе договорных обязательств, зафиксированных в договорах между хозрасчетным центром кафедры иностранных языков СумГУ и внешними заказчиками, у нас обучались сотрудники частной фирмы, специализирующейся на установке оборудования на газопроводах в Украине и за ее пределами, работники администрации Сумской области, представители подразделений дирекции научно-производственного машиностроительного объединения, конструкторы нескольких промышленных предприятий города (насосы и установки, компрессоры, теплообменники и пр.), сотрудники областной миграционной службы. Языковые курсы для указанных категорий студентов были достаточно короткими (обычно в течение двух месяцев). Но приоритетным и наиболее масштабным направлением в обучении взрослых студентов является, несомненно, участие ряда преподавателей кафедры, авторов статьи в частности, в осуществлении долговременного, стартовавшего более около 10 лет назад, англоязычного проекта по обучению преподавателей и сотрудников СумГУ, вовлеченных в процесс обучения иностранных студентов на английском языке. О сходстве и различиях двух указанных направлений по обучению взрослых студентов пойдет речь далее.

Приступая к организации учебного процесса для взрослых (как в стенах университета, так и вне его), преподаватель понимает, что он выступает в роли наемного работника и что он и его студенты в психологическом плане являются равными партнерами по взаимодействию. Ведущую роль в процессе обучения, особенно в отношении сотрудников предприятий и организаций, играет не обучающий, а обучаемый. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении, систематизации, формализации личного опыта последнего, коррективке и пополнении его знаний. Взрослые студенты отличаются более высоким уровнем мотивации, их активность построена на профессиональных планах и карьерных устремлениях. Они четко представляют, каких новых знаний и навыков им недостает [2].

Всем англоязычным программам для внешних заказчиков предшествовал подготовительный этап, в ходе которого составлялся подробный перечень запросов и пожеланий самого заказчика, формулировался ожидаемый конечный результат в виде набора конкретных языковых компетенций студентов, сформированных на основе лексико-тематических блоков, списка целевых коммуникативных ситуаций и других компонентов учебной программы. Четко оговаривался перечень всех видов учебных ресурсов, их формат и доступность. Приоритет отдавался англоязычным ресурсам, предложенным самим заказчиком (проспекты, каталоги, стандарты, сертификаты, инструкции, законы и другие нормативные документы на английском языке, тематические тексты из Интернета, отражающие текущую профессиональную ситуацию заказчика), т. к. именно на их понимание и использование был нацелен проект. Лексически курс для внешнего заказчика традиционно включал три базовых компонента: English of Everyday Use, Business (Office) English, Professional English. Типичный список утвержденной тематики, связанной с профессиональной деятельностью студентов, обычно включал информацию о компании (организации), ее истории, структуре и роли (месте) в системе себе подобных, особенностях ее деятельности, выпускаемых товарах или оказываемых услугах, профессиональных обязанностях студентов, типичных проблемных ситуациях и способах их решения. При этом предполагалось параллельное подключение тематики, направленной на выявление и обсуждение индивидуальных наклонностей и интересов студентов вне их профессии, что стимулировало активность их англоязычной коммуникации [3]. Представить конкретный перечень узкопрофессиональной тематики, на базе которой отрабатывались языковые навыки, в рамках данной статьи не представляется возможным в силу ее большой вариативности.

При общности задач, тематики и методов процесс обучения планировался как разноуровневый в зависимости от стартовых языковых возможностей взрослых студентов. С этой целью предварительно формировались уровневые группы по результатам устного входного тестирования. Проблемы с организацией учебного процесса решались преимущественно в пользу заказчика. Поэтому занятия велись

только на рабочем месте студентов, в рабочее время или по окончании его. Предпочтение отдавалось не продолжительности занятий, а их частотности, что особенно важно при пониженной обучаемости взрослой аудитории, которая совмещает учебу с работой.

Ограниченный временной ресурс, специфика аудитории и коммуникативный подход как основной инструмент организации и реализации процесса обучения определяли схему работы с языковым материалом. Студентов обучали не языку как таковому, а способам общения на нем, не отдельным языковым аспектам английского языка, а отработке навыков его использования в конкретных ситуациях. Движение происходило от общего к частному, от системного к конкретному, от правила к примеру. Исключался вводный курс и рассмотрение отдельных структурных компонентов английского языка в пользу изначального системного погружения в оригинальный язык и материал. Что касается форм работы, приоритет отдавался практическим занятиям, дискуссиям, деловым играм и решению конкретных производственных ситуаций, задач и проблем. При том, что занятия интегрировали в себе все виды языковой деятельности, доминировали аудирование / чтение в сочетании с говорением, монологическая и диалогическая речь. Письму отводилась вспомогательная роль для выполнения коротких самостоятельных заданий в аудитории и более сложных продуктивных домашних заданий. Проблемы правильного использования грамматики анализировались, решались и отрабатывались как функционально-ситуационные в рамках конкретного англоязычного контекста по инициативе преподавателя либо по просьбе самих студентов, сомневающих в правильности построенных фраз и высказываний. Скудный временной ресурс диктовал также необходимость пожертвовать постановкой произношения в пользу продуктивной спонтанной речи как значительно более важного, если не базового навыка. При этом акцент делался на правильное интонирование способов выражения приказа, просьбы, постановки вопроса, вежливости, согласия, отказа и т. д.

Основной задачей преподавателя в ходе всех указанных курсов было научить взрослых студентов работать с английским языком самостоятельно не только во время курса, но и после его завершения. Для этого требовались не только дать знания о доступных источниках и ресурсах, но и научить работать с ними, познакомить студентов со всеми существующими методами работы с англоязычной информацией, из которых они могли бы индивидуально выбрать те, которые показались им наиболее комфортными и эффективными, что помогло бы им сформировать собственный подход и систему работы с английским языком в будущем с учетом личных особенностей усвоения материала. Акцент на приоритетность принципа самостоятельного обучения делался еще в самом начале каждого из проектов, когда обе стороны обговаривали цели, структуру и формат реализации предстоящих курсов. Но следует признать, что проблема выполнения домашних заданий стояла достаточно остро при обучении всех групп, состоящих из работающих людей [3].

Кардинальное отличие от всего вышеописанного имеет другой англоязычный проект, который был инициирован администрацией Сумского госуниверситета около десяти лет назад и продолжает осуществляться в настоящее время с целью подготовки преподавателей и сотрудников вуза для работы с иностранными студентами. Проект, несомненно, нацелен на обучение взрослых студентов, хотя он кардинально отличается от вышеописанных курсов английского языка для внешних заказчиков. Сегодня он является одним из направлений повседневной деятельности внутри вуза. Хотя дидактически и методологически данный проект близок к вышеописанному формату, отработанному для внешних заказчиков, он имеет ряд отличительных особенностей.

Обучая английскому языку преподавателей и сотрудников СумГУ, мы имеем дело прежде всего с коллегами, совместно с нами решающими одну общую проблему. О проекте много и часто пишут, говорят, через него прошло большое число участников. Поскольку проект имеет долгосрочный и непрерывный характер, многие процедуры по его организации и реализации четко отработаны целым рядом служб университета. Сегодня нет необходимости тратить массу времени на мотивацию участников проекта, организацию и проведение входного тестирования, формирование групп по его результатам, составление расписания занятий, тестов, мониторинга, обеспечение учебными материалами, подготовку и вручение сертификатов по

окончании языкового курса, переезд на место работы студентов (за исключением преподавателей медицинского факультета, занятия для которых в рабочее время проводятся в больницах).

Участники данного проекта обучаются от 1,5 до 2 лет, что представляет собой значительный временной ресурс. В ходе курса преподаватель имеет возможность более детально представить систему и структуру английского языка – главного инструмента преподавателя в обучении иностранных студентов. Прошлый опыт и личные контакты с коллегами, уже работающими с иностранцами, позволяют получить и поделиться информацией о культурных, психологических, религиозных, ментальных и прочих особенностях этой специфической категории студентов.

Очень часто преподаватель видит среди своих студентов знакомых, друзей, бывших студентов и аспирантов, что способствует формированию обстановки доверия, взаимного уважения и взаимопонимания. Достаточно быстро складывается психологическая комфортная обстановка, необходимая для эффективной коммуникации.

Участвуя в проекте несколько лет подряд, преподаватели английского языка получили возможность специализироваться в подготовке коллег определенной профессиональной направленности (экономика, медицина, компьютерные науки, электроника и пр.), освоили терминологию, познакомились со структурными и тематическими особенностями учебных дисциплин, накопили достаточный объем учебных материалов по профилю, способны даже оказать помощь в вопросах методики преподавания конкретного предмета. С годами преподаватели английского языка вынуждены все глубже проникать в проблематику, связанную с деятельностью их коллег. В поисках материалов для создания курсов на английском языке студенты-преподаватели ориентированы только на иностранные ресурсы, при том что многие из них достаточно давно работают с ресурсами на родном языке. Формат, содержание, приоритеты двух категорий источников часто отличаются. В составлении новых учебных курсов украинским преподавателям приходится следовать канонам и трендам зарубежных вузов, постигать новые знания, обращаясь за помощью и консультацией к преподавателю английского языка. Помимо помощи во время осуществления проекта его участники продолжают обращаться к своим бывшим преподавателям и после его официального завершения.

Еще одно обстоятельство, которое существенно облегчает задачи сторон проекта, особенно преподавателя, состоит в том, что один из традиционных компонентов любого англоязычного курса проекта под названием Business / Office English в стенах вуза трансформируется в Academic / Classroom English, на базе стилистики и лексики которого реализуется данный англоязычный проект в целом, т. е. имеет место случай совпадения объекта и инструмента обучения.

Коммуникативный метод, лежащий в основе англоязычного проекта в СумГУ, автоматически подразумевал обучение в группах (реальный состав групп сегодня колеблется от 10 до 18 человек) как залог наиболее естественного и эффективного общения в профессиональной среде. Но индивидуальный подход к каждому отдельному участнику проекта имеет не меньший удельный вес. Хорошо, когда студенты объективно и трезво оценивают свои реальные языковые возможности и готовы решать свои частные проблемы через индивидуальные механизмы обучения и усвоения языка под руководством преподавателя. При этом задача преподавателя состоит в том, чтобы вселить в сознание студента веру не только в его способность обучиться языку в конечном счете, но и отмечать все его промежуточные небольшие успехи и удачу для поддержания мотивации и языковой формы студентов.

Проект сопровождается административным контролем качества знаний и умений его участников через отслеживание результатов тестов, продуктивных устных и письменных заданий разного вида, публичных выступлений и презентаций.

Как специфику проекта для преподавателей и сотрудников следует отметить достаточную критичность со стороны обучающихся коллег, что, впрочем, совершенно естественно. Гибкость и демократичность являются одними из основных черт преподавательского проекта. В ходе проекта обучаются обе стороны, и обучающая сторона всегда готова к критике, замечаниям либо рекомендациям, если они способствуют общему успеху.

Президентом Украины был подписан указ, в котором 2016 год был объявлен годом английского языка в Украине и представлена информация о целях общенациональной кампании по изучению английского языка. Указом предусмотрено через использование английского языка расширить доступ граждан к мировым экономическим, социальным, образовательным и культурным возможностям, обеспечить интеграцию Украины в европейское политическое, экономическое и научно-образовательное пространство. Указ также предусматривает организацию на базе высших учебных заведений курсов по изучению английского языка, расширение преподавания в вузах дисциплин на английском языке [4]. В этом смысле опыт и участие Сумского госуниверситета в англоязычных проектах как для внутреннего, так и внешнего пользователя, вполне согласуются и коррелируют с общенациональными целями и задачами языковой политики в Украине. Хочется верить, что повышенное внимание к проблеме освоения английского языка в 2016 году на государственном уровне сможет изменить общую языковую ситуацию в стране в лучшую сторону.

Литература

1. Змеев С. И. Основы андрагогики / С. И. Змеев. – М. : Наука, 1999. – 178 с.
2. Змеев С. И. Технология образования взрослых : учеб. пособие / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
3. Дядечко А. Н. Задачи и организация курса английского языка профессионального общения для персонала промышленного предприятия / А. Н. Дядечко // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К. : Університет "Україна", 2013. – С. 196–201.
4. Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні : Указ президента України № 641/2015 [Електронний ресурс]. – Офіційне інтернет-представництво. – Режим доступу: www.president.gov.ua/documents/6412015-19560. – Назва з екрана.
5. Сігаєва Л. Є. Неперервна освіта дорослих: історико-педагогічний аналіз / Л. Є. Сігаєва, О. І. Мартіросян // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : ІНТЕРТЕХНОДРУК, 2007. – Вип. 3. – С. 183–195.

УДК 37.042:373.3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ілійчук Л. В.

У статті розкрито суть, завдання і функціональні можливості арт-терапії, з'ясовано особливості її використання в умовах сучасних закладів освіти України. Визначено, що педагогічний напрям арт-терапії має неклінічну спрямованість, розрахований на потенційно здорову особистість, пов'язаний із зміцненням фізичного і психічного здоров'я дитини. Обґрунтовано роль і педагогічні умови використання арт-терапевтичних технологій у роботі вчителя початкових класів з метою створення комфортного середовища для формування всебічно розвинутої особистості молодшого школяра.

***Ключові слова:** арт-терапія, особистісно орієнтоване виховання, інноваційні технології, навчально-виховний процес, початкова школа.*

В статье раскрыты суть, задачи и функциональные возможности арт-терапии, выяснены особенности ее использования в условиях современных учебных заведений Украины. Определено, что педагогическое направление арт-терапии имеет неклиническую направленность, рассчитано на потенциально здоровую личность, связано с укреплением физического и психического здоровья ребенка. Обоснованы роль и педагогические условия использования арт-терапевтических технологий в работе учителя начальных классов с целью создания комфортной среды для формирования всесторонне развитой личности младшего школьника.

***Ключевые слова:** арт-терапия, личностно ориентированное воспитание, инновационные технологии, учебно-воспитательный процесс, начальная школа.*

The article reveals the essence, tasks and functional possibilities of art-therapy, clarifies its use in the modern education institutions of Ukraine. The pedagogical direction of art-therapy is a non-clinical orientation, designed for a potentially healthy person, it is connected with building up physical and mental health of a child. The role and pedagogical conditions for usage of art-therapy technologies in a primary school teacher's job in order to create a comfortable environment for the formation of a thoroughly developed personality of primary schoolchildren are analyzed.

***Key words:** art-therapy, personality oriented education, innovative technologies, educational process, primary school.*

Постановка проблеми. За останні роки відбулися суттєві зміни серед пріоритетних цілей у системі освіти, які вимагають максимального обмеження та нівелювання негативних впливів, збереження й розвитку духовно-ціннісних засад розвитку особистості, розробки моральних орієнтирів і духовних засад виховання дітей і молоді. Сьогодні більшість шкіл визнають необхідність особистісно орієнтованого навчання, завдання якого полягає у всебічному і повноцінному розвитку особистості. У зв'язку з цим увага концентрується не лише на успішності навчання та поведінки, але і на почуттях дітей, їх адаптивності, фізичному, емоційному та психологічному здоров'ї. Орієнтація на особистість як найвищу цінність вимагає переосмислення традиційних форм і методів виховного впливу, пошуку нових, ефективних прийомів організації особистісно орієнтованої навчально-виховної взаємодії педагога та учнів.

Одним із стратегічних напрямків реформування освіти в Україні є гуманістична спрямованість педагогічного процесу, що ґрунтується на засадах глибокої поваги до особистості учня, врахування особливостей його індивідуального розвитку, створенні особливого психологічно комфортного навчального середовища в закладі освіти. Цим зумовлений інтерес науковців до пошуку нових, адекватних часу методів психотерапевтичних впливів, спрямованих на самовизначення особистості, розвиток у неї здібностей до рефлексії, що дає змогу знаходити зовнішні та внутрішні механізми для активізації особистісного зростання і творчого саморозвитку. Важливим засобом гармонізації розвитку особистості є мистецтво, застосування якого з терапевтичною метою знаходить втілення в арт-терапії [8, с. 26].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітним аспектам проблеми арт-терапії приділяють увагу педагоги, психологи, психотерапевти В. Бреусенко, Т. Боронська, О. Вознесенська, Р. Гудман, Т. Деллі, О. Деркач, Т. Добровольська, О. Древицька, Л. Злочевська, М. Кісельова, Л. Комісарова, О. Кондрицька, А. Копитін, Е. Крамер, Д. Лауб, І. Левінко, Л. Лебедєва, Л. Мова, М. Наумбург, Д. Подель, Н. Роджерс, Л. Терлецька, Д. Уеллер та ін.

Актуальність і ефективність використання різних видів арт-терапії в навчально-виховному процесі освітнього закладу з метою творчого розвитку особистості, вільного самовираження і самопізнання підтверджується широким спектром наукових праць із музикотерапії (Г. Батищева, Т. Борисова, Л. Гаврилова, В. Драганчук, У. Дутчак, Н. Євстігнеєва, Т. Крижанівська, О. Олексюк, О. Отич, В. Петрушин, Г. Побережна), ізотерапії (А. Захаров, Л. Мардер, С. Харенко), танцювально-рухової терапії (Н. Авраменко, Г. Волкова, І. Вольпер, В. Паробій, І. Шептун), бібліотерапії (Ю. Дрешер, Т. Ключенко, В. Мурашевський, В. Мясичев, В. Невський, М. Рубакін), пісочної терапії (Т. Грабенко, Н. Дикань, О. Зайва, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, М. Кисельова, Н. Маковецька, Н. Сакович, Л. Шик, Н. Юрченко), лялькотерапії (Н. Зинов'єва, І. Медведєва, Н. Михайлова, О. Федій, Т. Шишова), казкотерапії (О. Бреусенко-Кузнецов, І. Вачков, А. Гнезділов, Д. Соколов, О. Тихонова).

Метою статті є обґрунтувати зміст, особливості і педагогічні умови використання арт-терапевтичних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Арт-терапія як засіб лікування мистецтвом і метод творчого самовираження особистості використовується у трьох самостійних наукових напрямках: медицині, соціології, педагогіці. Її використання передбачає вплив на процеси емоційної децентрації, емоційно-вольову регуляцію, невербально-комунікативну культуру, розвиток сенсорної культури особистості. Якщо розглядати дане поняття з позиції генезису його словотворення, то "арт-терапія" складається з двох слів: "арт" і "терапія". "Арт" походить від лат. "artista" – освічений, магістр мистецтва; тобто людина, яка обрала своєю професією публічне виконання творів різних видів мистецтва. "Терапія" (від гр. "therapeia" – лікування) – розділ медицини, що вивчає внутрішні хвороби, розробляє методи їх лікування і профілактики [7, с. 8]. У сучасних закладах різних типів під терміном "арт-терапія" використовують різні види психотерапії через творчу діяльність особистості, а саме: ігрова терапія, казкотерапія, драмотерапія, танцювальна терапія, музикотерапія, лялькотерапія, ізотерапія, пісочна терапія та ін.

Арт-терапія являє собою лікувально-профілактичну й корекційну діяльність з використанням мистецтва; складову психотерапії, складний синтез галузей наукових знань – педагогіки, психології, мистецтва, медицини, ергономіки [3, с. 29]. Існують різні погляди на визначення означеного терміна, серед яких "арт-терапія" – це:

- динамічна система взаємодії між учасником (дитиною, дорослим), продуктом його образотворчої творчої діяльності та арт-терапевтом (психологом, педагогом) у арт-терапевтичному просторі; якість терапевтичної процедури на основі образотворчої творчості; здоров'язберезувальна інноваційна технологія (Л. Лебедєва) [7, с. 9];

- метод, пов'язаний з розкриттям творчого потенціалу індивіда, звільненням його прихованих енергетичних резервів, знаходженням ним оптимальних способів вирішення своїх проблем (М. Кисельова) [4, с. 7];

- система взаємодії між учнем (дитиною, студентом, дорослим), продуктом його зображувальної творчої діяльності і педагогом (арт-терапевтом) в так званому "фасілітуючому" (від. фр. faciliter – полегшувати) арт-терапевтичному просторі з метою реалізації важливих функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, психопрофілактичної, реабілітаційної тощо (С. Гончаренко) [2, с. 36];

- фактор особистісно орієнтованого виховання, котрий передбачає використання засобів мистецтва, розробляє та реалізує його психотехніки, спрямовані на самовизначення особистості, розвиток у неї здібностей до рефлексії, що дозволяє знаходити зовнішні та внутрішні механізми для активізації особистісного зростання і творчого саморозвитку (О. Кондрицька) [5, с. 10];

- система психолого-педагогічних впливів, яка базується на використанні мистецьких засобів у навчально-виховному процесі з метою подолання негативних емоційно-чуттєвих станів та створення особливих умов у освітньому просторі для творчого розвитку особистості (О. Федій) [9, с. 162].

Сьогодні відбувається становлення нового напрямку розвитку арт-терапії – педагогічного, що полягає в певній "соціальній терапії" особистості та корекції стереотипів її поведінки засобами художньої діяльності [8, с. 28]. Педагогічний напрям арт-терапії має неклінічну спрямованість, тобто розрахований на потенційно здорову особистість, а також пов'язаний зі зміцненням психічного здоров'я дитини й виконує здебільшого профілактичні та корекційні функції [6, с. 28].

Особливість використання арт-терапевтичних методик у педагогічній практиці сучасної школи як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання і виховання полягає у розв'язанні низки діагностичних, психотерапевтичних, виховних, розвивальних, корекційних завдань:

1. Діагностика. У процесі арт-терапевтичної роботи вчитель має можливість отримати інформацію про розвиток та індивідуальні особливості кожного учня. У ході спостереження за дітьми під час навчальної та позакласної діяльності педагог може більше дізнатися про їх інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, відчути неповторність кожного вихованця, а також виявити проблеми, що підлягають спеціальній корекції. Саме в процесі арт-терапевтичних занять легко виявляється характер міжособистісних стосунків, визначаються внутрішні, глибинні проблеми особистості.

2. Психотерапія. "Лікувального" ефекту можна досягти завдяки тому, що у процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінностей особистості іншої людини, її почуттів, переживань, піклування про неї. У процесі роботи в учнів виникає відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості, успіху, в результаті чого мобілізується цілющий потенціал емоційної сфери дитини.

3. Виховання. При виконанні завдань з елементами арт-терапії у груповій, колективній формі роботи учні вчаться працювати й взаємодіяти в колективі, набувають навичок коректного спілкування, співчуття, взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги, що позитивно впливає на формування міцного, дружнього колективу, морально-етичних загальнолюдських цінностей. У процесі спільної арт-терапевтичної роботи створюються відкриті, довірливі стосунки як з однолітками, так і з учителем.

4. Розвиток. Завдяки використанню різноманітних форм художньої експресії створюються умови, за яких кожен учень переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справляється з поставленими завданнями. При цьому виникає "ситуація успіху", внаслідок чого в дітей формується почуття задоволеності, віри у власні сили, гідності та самоповаги. Молодші школярі вчаться вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні.

5. Корекція. Достатньо успішно відбувається корекція образу "Я", який раніше міг бути деформованим, покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми. Особливо позитивні результати можуть бути отримані в роботі з молодшими школярами, в яких спостерігаються відхилення у розвитку емоційної та вольової сфер, оскільки арт-терапевтична діяльність сприяє зниженню рівня тривожності, агресивності, страхів, сором'язливості та гіперактивності учнів [6, с. 29–30].

Арт-терапія синтезує знання з мистецтва, психології, психотерапії і педагогіки, необхідні для теоретичного осмислення процесу особистісного, культурного, художньо-естетичного розвитку, формування всебічно розвиненої особистості через мистецтво й художньо-творчу діяльність, забезпечує формувальний вплив на процеси розвитку, виховання, навчання, корекцію засобами мистецтва. Аналізуючи потенціал використання арт-терапії у навчально-виховному процесі закладів освіти, особливу увагу варто відвести різноманіттю форм його організації:

1. Казкотерапія розвиває творчі можливості, розширює світогляд, допомагає розвитку самопізнання й самовдосконалення, покращує взаємодію з навколишнім світом, формує здатність до протистояння негативному емоційному впливу соціального середовища.

2. Лялькотерапія надає можливість визначити мотиви, підсвідомі бажання, риси характеру та моделі поведінки; позитивно впливає на саморозвиток особистості, підвищує самооцінку, корегує емоційну сферу, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації та гнучкості у прийнятті рішень.

3. Ізотерапія – спонтанний творчий малюнок, який допомагає відчути, зрозуміти себе і вільно виражати свої думки й почуття, відображає теперішнє та допомагає

моделювати майбутнє; позитивно впливає на активізацію взаємодії абстрактно-логічного і конкретно-образного мислення, розвиває психічні процеси (зір, увагу, пам'ять, уяву, рухову координацію, мову).

4. Фототерапія – процес творчого самовираження, який сприяє розвитку, зміцненню й адаптації, покращує взаємодію з соціумом, призводить до досягнення тих або інших позитивних психосоціальних ефектів, особистісного саморозкриття та самовиявлення.

5. Тілесно-рухова терапія (активні рухові вправи, вербальні способи вивільнення емоцій, різні техніки тілесної дії) відкриває розуміння свого тілесного стану та неусвідомлюваних тенденцій, потреб і конфліктів, розвиває взаємодію та груповий контакт, сприяє розвитку самосвідомості й самодослідження, покращує самопочуття і зміцнює психічне здоров'я.

6. Музикотерапія використовується для стимуляції психічного розвитку (підвищення соціальної активності, набуття нових форм емоційної експресії, полегшення засвоєння позитивних установок), регулювання психовегетативних процесів, корекції темпу діяльності.

7. Драматерапія надає можливість самовизначитись та відтворити нові ролі, альтернативні поведінкові стилі через драматичну дію-гру.

Вищезазначені технології можуть бути як групові, так і індивідуальні, де перевага надається роботі арт-терапевтичними методами саме в групі, яка дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички, формує адекватну самооцінку і веде до зміцнення особистісної ідентичності. Завдяки взаємній підтримці групова робота дозволяє спостерігати результати своїх дій і їх вплив на оточення, засвоювати нові ролі, розвиває навички прийняття рішень, комунікативні навички та здатність до адаптації [1, с. 69].

Вправи з арт-терапії є інструментом для вивчення почуттів, ідей і подій, розвитку міжособистісних навичок і відносин, зміцнення самооцінки, впевненості, створення більш впевненого образу себе як особистості. Педагогічними умовами їх використання в умовах початкової школи є: безоцінне сприйняття дитячих робіт (в арт-терапії немає "правильного" або "неправильного"); діти як експерти (вправи створені таким чином, що відправною точкою є досвід кожної дитини); важливий внесок кожного (кожна дитина робить важливий і унікальний внесок); збереження таємниці (оскільки вправи можуть торкнутися особистісного рівня, то потрібно зберігати дитячі таємниці); розповідь про свою роботу (умови для розповіді та обговорення роботи дитини не повинні бути директивними); основні правила (у процесі роботи з парою, групою або всім класом бажано встановити основні правила: уважно слухати один одного; не перебивати того, хто говорить; поважати думку один одного; не обов'язково брати активну участь в занятті, якщо не хочеться; діти повинні відчувати себе комфортно); процес і продукт (хоча метод арт-терапії робить акцент на процесі створення образу, важливим є і сам продукт творчості, який допомагає дитині відчути закінченість процесу і впевненість у собі); способи роботи (вправи можна будувати по-різному: вони можуть бути з високим або з невисоким ступенем структурованості); способи зберігання робіт (наприклад, папки, книга або журнал, виставки) [4, с. 132].

Висновки. Використання арт-терапії у навчально-виховному процесі початкової школи має потужний потенціал у створенні психологічно комфортного педагогічного середовища, що, в свою чергу, сприяє гармонізації розвитку особистості через здатність самовираження і самопізнання. Важливо, щоб кожна дитина ставилася до себе як до суб'єкта власних змін, розуміла і брала відповідальність за власний розвиток і особистісне зростання. Педагог сучасного закладу освіти повинен розділяти цю відповідальність в аспекті педагогічної підтримки, створення необхідних умов для гармонійного розвитку особистості, формування її соціального здоров'я, орієнтування на досягнення морально-психологічної, духовної рівноваги із соціоприродним середовищем і особистісним "Я", гармонії із собою і навколишнім світом.

Література

1. Бойко А. Е. Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах / А. Е. Бойко // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 5. – С. 68–73.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Киселева М. В. Арт-терапія в роботі з дітьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
5. Кондрицька О. І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами артпедагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Кондрицька О. І. – К., 2009. – 24 с.
6. Лебедева Л. Д. Арт-терапія в педагогіці / Л. Д. Лебедева // Педагогіка. – 2000. – № 9. – С. 27–34.
7. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапії : підходи, діагностика, система занять / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
8. Мірошніченко Т. Запровадження арт-терапії в освітньо-виховний простір початкової школи : історико-методичний аспект / Т. Мірошніченко // Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 3. – С. 26–30.
9. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії : теорія і практика : монографія / О. А. Федій. – Полтава : ПНПУ, 2009. – 404 с.

УДК 378.147.018.554

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Литвиненко Г. И., Золотова С. Г.

У статті розглядаються питання організації навчання англомовного спілкування студентів немовних спеціальностей у світлі положень нового закону про вищу освіту. Сформульовано базові методичні принципи побудови запропонованої моделі навчання з опорою на позааудиторну самостійну роботу. Описано різні види позааудиторної роботи й особливості їх засосування на різних етапах навчання. Окреслено напрямки подальшого дослідження.

Ключові слова: іношомовне спілкування, комунікативний підхід, самостійна позааудиторна робота, проектна робота, компетентнісний підхід, спільна діяльність студентів, поєднання роботи над змістом з роботою над мовою.

В статье рассматриваются вопросы организации обучения англоязычному общению студентов неязыковых специальностей в свете положений нового закона о высшей школе. Формулируются базовые методические принципы построения предлагаемой модели обучения с опорой на внеаудиторную самостоятельную работу. Описываются различные виды внеаудиторной работы и особенности их применения на разных этапах обучения, намечаются направления дальнейшего исследования.

Ключевые слова: иноязычное общение, коммуникативный подход, самостоятельная внеаудиторная работа, проектная работа, компетентностный подход, совместная деятельность студентов, совмещение работы над содержанием с работой над языком.

The reform of education system, the main aim of which is the competence approach to teaching, dictates the professional community of teachers of foreign languages the need to find new pedagogical and methodological approaches to the organization of educational process. So the article deals with a communicative student-centered approach to foreign language teaching.

It is very important that both cognitive and speech skills are directly related to the formation of professional and personal qualities of future specialists, which are real indicators of the quality of education.

The traditional role of a teacher is not only to transfer knowledge. It is only the beginning of the learning process. The teacher has a number of other important functions: to help students understand the essence of the "learning" process; to encourage student effort enhancing the level of motivation to learn; to cultivate the students' discipline through periodic reports on the implementation of the plan and training schedule; to develop their initiative in the construction of trajectory of learning and responsibility for its implementation.

The described system can be called communicative student-centered approach to foreign language teaching which is mainly based on students' out-of-class activities. The types of the activities and their peculiarities are dependent upon the level of education and the students' majors.

As for the methodological aspects of the problem, here we consider fundamentally important two points: 1) the availability of electronic teaching resources and the technical capacity to use them; 2) the existence of a unifying center.

To sum it up, it is necessary to note the following. This article attempts to identify the problem of learning foreign language communication in a real situation of modern academic environment, to outline the approaches to its solution, to share practical experience and to identify challenges of the next phase of the study.

Key words: communicative student-centered approach, foreign language communication, independent work, out-of-class activities, project-based activities, cooperative activities, cognitive skills, speech skills, competencies.

Вопрос о месте английского языка в учебных планах украинских вузов и роли этой дисциплины в становлении специалиста, отвечающего требованиям современности, стоит на повестке дня высшей школы уже два десятка лет. Изменялся мир, изменялись наши представления о нем, наши возможности, а вместе с ними и наше отношение к языковой проблеме. Сейчас никто не сомневается в общественной и профессиональной значимости владения иностранными языками, в особенности английским как языком международного общения, но время выдвигает новые задачи. Реформа системы образования, результатом которой стали повышение значимости и удельного веса самостоятельной работы, уменьшение количества аудиторных часов, компетентностный подход к подготовке специалистов, диктует профессиональному сообществу преподавателей иностранных языков необходимость поиска иных педагогических и методических подходов к организации учебного процесса.

Это тем более **актуально**, что языковые знания, речевые умения и навыки непосредственно связаны с формированием важных профессиональных и личностных качеств будущего специалиста, являющихся индикаторами качества обучения. По мнению британских экспертов, сюда входят в том числе такие компетентности, как четкая и эффективная устная и письменная речь, умение быть информированным гражданином и профессионалом, видеть и анализировать сложные глобальные проблемы, общаться с людьми из других стран, самостоятельно учиться и критически мыслить, быть инновационным и креативным, работать в команде [10]. Для развития таких качеств требуются языковые знания и речевые умения как в родном, так и в иностранных языках.

Еще одним аргументом в пользу поиска новых решений является современный уровень технического оснащения учебного процесса, позволяющий кардинально изменить парадигму обучения языкам. Но при этом мы должны переосмыслить свой собственный профессиональный опыт, отойти от привычных решений и оценить ситуацию с позиции информационно и технически насыщенного, уплотненного во времени и пространстве бытия, посмотреть на ситуацию обучения глазами наших студентов и при этом учесть их личностные особенности, интересы, уровень интеллектуального развития, способности, сильные и слабые стороны, потребности и возможности. Задача не из легких и требует творческого подхода. Решение ее, по всей видимости, также лежит в плоскости творчества. В этом и заключается его **новизна**.

Логика подсказывает, что в методической науке мы не найдем такой теории овладения языком и обучения ему, которую можно было бы считать единственно верной или универсальной. Такого же мнения придерживаются ученые-методисты [6; 7]. Выбор конкретных способов решения поставленной задачи зависит от условий и целей обучения. Учитывая перечисленные выше особенности ситуации обучения, базовыми принципами разрабатываемой системы предлагаем считать следующие:

- Язык – это средство общения.
- Овладение языком включает в себя овладение как системой языка, так и речевыми навыками.
- Роль преподавателя заключается не только в передаче знаний, но и в том, чтобы помочь студентам понять стоящую перед ними задачу, мотивировать их, дисциплинировать и научить решать ее самостоятельно.
- Удельный вес и значимость самостоятельной и внеаудиторной работы возрастают многократно.

Остановимся на каждом из этих принципов и более подробно на последнем. Овладение английским языком дает возможность общаться с целой вселенной. Возможность поделиться в устной или письменной форме тем, что ты думаешь или чувствуешь, позволяет реально ощутить иностранный язык как инструмент общения и открыть новые горизонты этого общения.

В процессе общения осознается необходимость адекватно выражать свои мысли в естественном темпе. Студент приходит к пониманию важности языковых знаний, изменяет свое отношение к ним. Изменяется его позиция в отношении того, что важно и что не важно для владения языком, которая сложилась в процессе традиционного обучения с приоритетом языковых знаний. Но одновременно меняется и способ усвоения последних – знания усваиваются в процессе решения

коммуникативных задач, многократного их применения в различных коммуникативных ситуациях [3].

В отличие от традиционного для нашей страны подхода к обучению языкам, в центре которого стоит преподаватель, разрабатывающий траекторию движения обучаемого, в центре предлагаемого нами подхода находится студент с его индивидуальностью во многих аспектах: относительно уровня владения материалом, предпочитаемого стиля и методов обучения, языковых способностей, уровня мотивации к учебе вообще и к иностранному языку в частности. Ни один, даже самый лучший, преподаватель не может гарантировать всем обучаемым успешность в овладении языком. Каждый сам несет ответственность за успех или неуспех этого предприятия. Студенты учатся более эффективно, являясь активными участниками процесса обучения, а не просто следуя указаниям преподавателя [1, с. 6]. Следовательно, успешность студентов в освоении иностранного языка зависит не столько от усилий преподавателя (*teaching*), сколько от их собственных усилий (*learning*). И только те студенты смогут успешно решать поставленную задачу, которые приучены планировать свое обучение и следовать этому плану.

Традиционная роль преподавателя, заключающаяся в передаче знаний, – это только начало процесса обучения. У преподавателя есть еще ряд важных функций, которые и моделируют предлагаемый подход:

- помочь студентам понять суть процесса "научения";
- поощрять усилия студента, тем самым повышая уровень его мотивации к обучению;
- культивировать у студентов дисциплинированность посредством периодической отчетности о выполнении плана и графика обучения;
- развивать у них инициативность при построении траектории обучения и ответственность за ее осуществление.

Следует отметить исключительную важность эмоциональной составляющей в процессе овладения иностранным языком. Эмоциональный настрой имеет особое значение в связи с длительностью процесса освоения языка [1; 8, с. 58]. Именно потеря или отсутствие положительного эмоционального настроения является причиной того, что многие студенты постепенно теряют уверенность в своих силах, в возможности прогресса, а затем и интерес к обучению. Созданию такого положительного настроения способствуют индивидуализация обучения через учет предпочтений студента, предоставление ему возможности максимально ощущать свой прогресс и получать вознаграждение за него, а не за разовый, сиюминутный успех.

Описанную систему можно условно назвать коммуникативным студентоцентричным обучением с опорой на самостоятельную внеаудиторную работу студентов под руководством преподавателя. Возрастание удельного веса самостоятельной работы обусловлено далеко не субъективными факторами и давно уже является данностью в университетах США и Европы. Оно связано с объективными процессами, происходящими в науке, технике и человеческом обществе. Именно такой перенос центра тяжести на самостоятельную работу и предполагает реформа высшей школы, иначе невозможно было бы компенсировать потерю аудиторных часов и избежать снижения качества подготовки специалистов.

В таких условиях при правильной организации самостоятельной внеаудиторной работы предлагаемая нами система организации учебного процесса дает возможность обеспечить непрерывность обучения иноязычной коммуникации. Что мы понимаем под правильной организацией самостоятельной работы? Прежде всего – включение руководства ею в учебную нагрузку преподавателей. В ряде случаев, когда задания имеют выраженную профессиональную направленность, понадобится сотрудничество с преподавателями других кафедр, прежде всего выпускающих. Необходимо также продумать формальную процедуру текущего и итогового оценивания результатов работы студентов. Однако это вопросы процедурные, и решаться они должны на административном уровне.

Что же касается методической стороны вопроса, то здесь мы считаем принципиально важными два момента: 1) наличие электронных учебно-методических ресурсов и технических возможностей для их использования; 2) наличие объединяющего центра. На кафедре присутствует и первое, и второе. Мы постоянно работаем над пополнением фонда электронных разработок, увеличиваем количество специально

оборудованных аудиторий. А функцию объединяющего центра успешно выполняет наш Лингвистический учебно-методический центр (ЛУМЦ). При ЛУМЦ организована студенческая проблемная лаборатория, которая объединяет студентов в группы по интересам. В этих группах под руководством преподавателя студенты выполняют проектную исследовательскую работу, которая выливается в конкретный результат. Это может быть участие в конкурсе студенческих научных работ, выступление на ежегодной конференции студентов и аспирантов, тематическая презентация для круглого стола, прохождение on-line курса, предлагаемого каким-либо известным университетом на английском языке, перевод с английского на родной одного или нескольких курсов в системе Coursera по своей специальности, участие в предметной олимпиаде, защита выпускной работы на иностранном языке, подготовка тематических наглядных материалов, создание видеороликов на различные темы и звукового сопровождения к ним и так далее. Идеи генерируют сами студенты.

Одним из самых распространенных видов проектной работы являются круглые столы с тематическими презентациями в PowerPoint. Их делают все магистранты, аспиранты и часть студентов третьего и четвертого курсов. Большой популярностью у студентов всех курсов, в том числе и младших, пользуются ежегодные конференции ЛУМЦ. Доклады студентов заслушиваются в секциях по факультетам и сопровождаются оживленным обсуждением. Тезисы всех докладов публикуются в сборниках конференции. Тематика конференций подбирается таким образом, чтобы студенты всех специальностей могли найти для себя подходящий аспект. Особым видом внеаудиторной работы является подготовка и защита выпускных работ на иностранных языках. Этот вид работы поощряется всеми выпускающими кафедрами.

При подборе тематики для проектной работы следует учитывать уровень ее специфичности. Узкоспециальные темы больше подходят для студентов старших курсов, в особенности магистрантов и аспирантов. Для студентов младших курсов подойдет тематика общенаучная, социально-гуманитарная, культурологическая. Такую же тематику следует подбирать, когда мы хотим использовать ее как общую для всех студентов. Нужно, чтобы проблема была актуальной, имела богатую информационную базу, позволяла моделировать реальную речевую ситуацию, создавала мотивацию. Желательно, чтобы ее можно было интегрировать в учебный план любой специальности, позволяя увязать обучение языку с другими предметами. Примером такой тематики может быть защита окружающей среды. Хороша также тематика, связанная с гуманистическими и культурологическими аспектами науки. Каждая область науки имеет популярную и классическую литературу, легенды и мифы, моральные и этические проблемы, которые могут по-разному трактоваться в разных культурах. Более того, каждая культура имеет свои особенности в представлении научной и технической информации.

Такие темы открывают большие возможности для проектной работы, включающей все виды речевой деятельности. Кроме того, они открывают простор для развития умений более высокого уровня, таких как критическое мышление, коллективное принятие решений, умение вести дискуссию.

Многие методисты считают что обучение английскому языку студентов технических, естественнонаучных и многих других специальностей вполне можно сделать профессионально-ориентированным, интересным, приносящим удовлетворение и студентам, и преподавателям. Поскольку в этом случае речь идет об академической и профессиональной среде, то совмещение целей обучения языку с целями обучения специальности вполне логично. Такой подход используется в концепции CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach), разработанной американскими и канадскими учеными. Эта концепция предлагает совместить работу над содержанием (declarative knowledge) с работой над языком (procedural knowledge) [2]. Таким образом мы помогаем студентам сделать язык инструментом обучения, одновременно продолжая работать над развитием речевых умений и освоением системы языка. Этот подход требует определенного уровня языковой и академической подготовки. Следует работать предпочтительно с неупрошенными материалами, осваивая метакогнитивные, собственно когнитивные и социальные стратегии обучения [5]. Такой вид работы больше подходит для студентов старших курсов и аспирантов. Он также требует координации с преподавателями специальных дисциплин.

В качестве модели реальной социо-профессиональной деятельности, предназначенной для формирования как профессиональных, так и речевых компетентностей, предлагается использовать понятие макро-задач. Самым распространенным типом макро-задач является проблемная ситуация. Фактически проблемная ситуация представляет собой интеллектуальную игру, которая соединяет в себе творческий подход, использование знаний из профессиональной области и речевых умений на изучаемом языке в процессе реального речевого общения (обмена мнениями, постановки вопросов, ответов на них, аргументации решений, обсуждения возможности их реализации, оценки различных предложений и т. д.) [8].

Очевидно, что такая сложная речевая деятельность требует тщательной подготовительной работы как со стороны студентов, так и со стороны преподавателя. Основную лексику, понятия и функции следует отрабатывать заранее на более простых задачах и видах деятельности. Эти виды деятельности тоже должны быть четко спланированы и просчитаны. Важными являются также вопросы методики организации взаимодействия типа "студент – студент" и структурирования этого взаимодействия, организации совместной деятельности в группе и управления этой деятельностью со стороны преподавателя. Обозначенные вопросы, как и целый ряд других, ждут своего решения и потребуют от нас немалых усилий. Однако без их решения мы не сможем обеспечить тот минимально-достаточный уровень развития коммуникативных компетентностей, без которых немислим современный специалист.

Суммируя все сказанное, нужно отметить следующее. В данной статье сделана попытка обозначить проблему обучения иноязычному общению в реальной ситуации современной академической среды, наметить подходы к ее решению, поделиться накопленным практическим опытом и обозначить задачи следующего этапа исследования. Мы совершенно уверены, что наши коллеги в вузах Украины имеют свои наработки в этом направлении. Объединив наши усилия, мы поможем своим ученикам стать равноправными участниками мирового англоязычного общения.

Литература

1. Brown Douglas. Breaking the language barrier / Douglas Brown. – Yarmouth ME : Intercultural Press, 1991. – P. 6.
2. Cummins J. Bilingualism and special education / J. Cummins // *Multilingual Matters*. – 1994. – P. 373–386.
3. Kaplan Robert. Culture and written language / Robert Kaplan // *Culture bound*. – 1986. – P. 8–14.
4. Marshall S. Problem-solving in engineering education / S. Marshall // *European Journal of Engineering Education*. – 1988. – № 3. – P. 105–109.
5. Mohan B. A. Language and Content / B. A. Mohan. – Reading, MA : Addison – Wesley, 1996. – 284 p.
6. Omaggio Hadley Alice. Teaching Language in Context / Alice Omaggio Hadley. – 2nd ed. – Heinle & Heinle Publishers, 1993. – 85 p.
7. Richards Jack C. The Language Teaching Matrix / Jack C. Richards. – Cambridge University Press, 1990. – 185 p.
8. Scarcella Robin. The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom / Robin Scarella, Rebecca Oxford. – Boston, MA : Heinle & Heinle Publishers, 1992. – P. 58.
9. Times Higher Education. – 2015. – № 11.

УДК 378.881.146.8

ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Мовчан Л. Г.

У статті розглядаються компоненти професійної іншомовної компетентності та основні аспекти її оцінювання в немовних вищих навчальних закладах. Автор простежує розвиток поняття "комунікативна компетентність", сучасні системи її оцінювання. Проаналізовано проблеми формування та оцінювання мовленнєвих умінь і навичок студентів, запропоновано шляхи їх вирішення.

***Ключові слова:** професійна іншомовна комунікативна компетентність, оцінювання, професійна термінологія, ВНЗ.*

В статье рассматриваются компоненты профессиональной коммуникативной компетентности и основные аспекты ее оценивания в неязыковых вузах. Автор прослеживает развитие понятия "коммуникативная компетентность", современные системы ее оценивания. Проанализированы проблемы формирования и оценивания речевых умений и навыков студентов, предложены пути их решения.

***Ключевые слова:** профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, оценивание, профессиональная терминология, ВУЗ.*

The article considers the components of vocationally-oriented foreign language proficiency and the main aspects of its assessment at non-linguistic departments. The author surveys the development of the concept "communicative competence" and present-day systems of its evaluation. The core problems of foreign language proficiency assessment at universities are highlighted. These problems are caused by the lack of developed linguistic, grammar, socio-cultural and strategic competencies. It is explained by insufficient foreign language teaching and learning at secondary school, incoherent foreign language teaching at professional degree of secondary schools and at universities. The author also mentions the lack of proper link between the secondary and higher education, and the need to establish coherent interdisciplinary ties. The experience of content and language integrated teaching is regarded as an effective way of broadening the specific vocabulary and developing communicative competence in a foreign language quicker. The article also stresses the main aspects of language teaching which need more attention and reconsideration. The problems of developing and evaluating students' language skills are analyzed and the ways to resolve them are suggested. One of them is the prior development of specific linguistic competence.

***Key words:** vocationally-oriented foreign language proficiency, assessment, professional terminology, higher educational establishments.*

Останнім часом велика увага приділяється компетентнісному підходу до навчання іноземних мов (ІМ), що передбачає формування умінь і навичок спілкування у різних суспільних контекстах, досягнення комунікативних цілей у різноманітних функціональних і соціокультурних ситуаціях. Оволодіння ІМ стало складовою професійної компетентності сучасного фахівця. На це спрямовують численні документи Ради Європи та Європейського Союзу, які усіляко сприяють освіті без кордонів, взаємному визнанню країнами дипломів інших країн Європи, мобільності робочих кадрів, освіті протягом життя.

Водночас попри численні заходи із сприяння вивчення іноземних мов, велику кількість навчальних ресурсів, науково-методичних праць щодо різних методів та підходів до навчання, оцінювання видів мовленнєвої діяльності на різних етапах оволодіння мовою відіграє ключову роль.

Актуальність дослідження. В умовах реформи вищої освіти в Україні все більшого значення набуває вивчення, критичний аналіз і адаптоване застосування європейських систем стандартизації та оцінювання рівня сформованості іншомовної

комунікативної компетентності. Наразі Радою Європи розроблено та успішно впроваджуються країнами-учасниками два основні документи ЄС, які містять загальні критерії та необхідні вихідні дані щодо організації, спрямування, оптимізації й оцінювання процесу навчання ІМ, а саме: "Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання" (The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment (надалі – ЗЄР)) і "Європейське Мовне Портфоліо" (The European Language Portfolio (надалі – ЄМП)), якими також керуються під час навчання й оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у ВНЗ України. Однак навчання ІМ на немовних факультетах ВНЗ передбачає також набуття іншомовної комунікативної компетентності у професійному полі, що є об'єктом підсумкового контролю. Відтак постають питання не лише якості навчання та володіння мовою, але й оцінювання.

Аналіз останніх досліджень. Учені різних країн та часів по-різному підходили до ролі оцінювання рівня оволодіння ІМ. Американські спеціалісти Дж. Арендт, Д. Ланге та Р. Уейкфілд проаналізували стан навчання ІМ і оволодіння ними у вищій освіті та запропонували шляхи підвищення вимог до усіх видів мовленнєвої діяльності. Х. Бірнес розробив рекомендації до оцінювання рівня володіння ІМ у системі АСТFL. Шведські вчені Дж. Ніксон, М. Фальк та американські вчені Д. Брінтон, М. Сноу різнобічно опрацювали шляхи запровадження, здійснення та оцінювання інтегрованого навчання ІМ та немовних спеціальних предметів у вищій школі. Їхні дослідження засвідчують, що, попри існування великої кількості міжнародних тестів, вони не дають достатньої картини про справжній рівень володіння професійною іншомовною комунікативною компетентністю (ПІКК) студента.

Мета дослідження полягає у вивченні терміна професійної іншомовної комунікативної компетентності, аналізі основних аспектів оцінювання усіх її компонентів.

Виклад основного матеріалу. У традиційній структурній лінгвістиці завжди наголошувалося на важливості вивчення лінгвістичних структур та компонентів, тобто фонетики, морфології, синтаксису та лексики. Компетенція розглядалася як уміння використовувати правильні форми часів дієслова, стану тощо. Соціолінгвістика зосереджувалася на умінні використовувати мову для спілкування і взаємодії у соціальних контекстах. Н. Хомський вперше провів розмежування між компетенцією та умінням застосовувати. На його думку, лінгвістична компетенція зосереджується на внутрішніх, розумових та когнітивних аспектах вивчення мови. Н. Хомський стверджував, що усі ті, хто вивчає ІМ, мають природний мовний механізм, який уможлиблює сприйняття граматики та набуття граматичних навичок в рідній мові без особливого втручання дорослих або вчителів [4, с. 54]. На думку його прихильників, компетентність стосується здебільшого "ідеалізованого граматичного знання" і стосується інтуїції носіїв мови щодо мовних структур рідної мови. З огляду на це застосування мови відокремлюється від вродженого знання, а тому може мати велику кількість помилок [11, с. 11].

Протягом тривалого часу в українській концепції навчання ІМ вживався термін "комунікативна компетенція", що означав здатність індивіда сприймати, висловлювати, інтерпретувати смисл у процесі спілкування ІМ [2, с. 121]. В останніх наукових дослідженнях простежується тенденція до вживання поняття "комунікативна компетентність" як здатність успішно розв'язувати завдання взаємодії та взаєморозуміння із носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування [3]. У ЗЄР диференціюють такі види комунікативної компетентності, як лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна, соціолінгвістична, дискурсивна, прагматична та функціональна [1, с. 13]. Професійна ІКК, на нашу думку, передбачає розширення лексичної компетентності професійною термінологією, що, в свою чергу, розширює поле дискурсивної та функціональної компетентності. Відомо, що одні й ті ж терміни мають інше значення або вживаються по-різному в різних професійних сферах. Наприклад, слово "loop" – 'петля' в медицині означає 'нервовий вузол', в авіації – 'маневр літака', в техніці – 'аркан, хомут, замкнута система'. Схематично це має такий вигляд (див рис. 1).

Отже, лексема 'петля' має різну семантику залежно від сфери використання. Відтак студент повинен знати основне, центральне значення слова Loop 'петля' та його суто спеціальне значення у сфері його майбутньої професійної діяльності. Тож,

як слушно зауважував М. Халлідей, "вивчення мови є вивченням значень" (цитата з Saville-Troike) [12, с. 53].

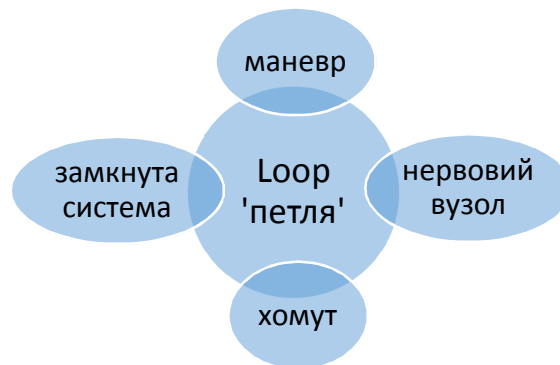


Рис. 1. Семантичне поле слова "Loop" 'петля'

С. Савіньон вийшла за межі вивчення семантики, запропонувавши термін "компетенція" як очікуване реальне уміння, а застосування – як очевидну здатність користуватися. Тобто компетенція передбачає "знати", а застосування передбачає "робити". С. Савіньон зауважила, що "лише застосування можна спостерігати, і саме через нього можна розвивати, підтримувати та оцінювати компетенції" [11, с. 8]. Вона також виділила основні характеристики комунікативної компетенції:

1. Динамічний контекстно-специфічний процес, що залежить від комунікації значення між людьми.

2. Застосовані символічні системи: письмове та усне мовлення в різноманітних ситуаціях.

3. Рівень розвиненості іншомовної комунікативної компетентності залежить від ефективності взаємодії співрозмовників.

4. Успіх залежить від попередніх знань та як добре студент може адаптуватися до контексту, жанру, мети та інших учасників [11, с. 8–9].

Отже, успіх оволодіння мовою залежить від раніше отриманих знань, уміння правильно та ефективно застосовувати рідну мову, здібностей до вивчення мов, бажання взаємодії засобами ІМ як мотиваційний чинник. Савілле-Тройке наголошує, що вивчення лексики та розвиток лексичних умінь і навичок студента є важливим компонентом розвитку ПІКК. Вона також підкреслює, що попереднє вивчення найуживаніших функціональних слів та професійної лексики є необхідними компонентами академічного успіху [12, с. 135–138]. У нашій практиці ми найбільше зустрічаємося з недостатнім словниковим запасом студентів-першокурсників і, як наслідок, відсутності у них компенсаторної стратегії замінити якесь слово іншим. Відтак навчання професійного спілкування ускладнюється додатковим вивченням функціональних слів, що займає багато часу. На думку М. Хокансона, найкраще оволодівати ІМ у такій послідовності:

- 1) слова;
- 2) лексичні категорії;
- 3) узгодження між фразами;
- 4) порядок слів та узгодження між фразами (підметом і присудком);
- 5) узгодження між частинами речення [8, с. 154–159].

Відтак викладач повинен побудувати базу для введення професійної лексики якомога коротшим шляхом. За нашими спостереженнями, студенти найкраще оволодівають ІМ, коли мова викладання є винятково іноземна, але введення нових лексичних одиниць здійснюється з прямим перекладом рідною мовою для точності розуміння специфічної професійної термінології, а також за браком часу.

Позитивні результати дає також навчання спеціальних предметів у ВНЗ засобами ІМ (імерсійне навчання), що практикується у більшості закордонних університетів. Під час імерсійного навчання студенти мають змогу побачити і почути, як, у яких контекстах застосовується той чи інший термін. Це дає змогу розвинути їх дискурсивну компетентність [9, с. 24].

Оцінювання застосування ІМ студентами є складним і відповідальним процесом. Спеціалісти Американської Ради навчання іноземних мов (ACTFL) запропонували дескриптори кожного рівня володіння ІКК, які охоплюють такі площини:

- Розуміння: Зрозумілість повідомлень студента?
- Розуміння: Наскільки добре студент розуміє повідомлення?
- Контроль мови: Наскільки точна є мова студента?
- Використання лексики: Наскільки широкий та застосовуваний є словниковий запас студента?
- Комунікативні стратегії: Як студент підтримує спілкування?
- Культурна обізнаність: Як відображається соціокультурне знання у використанні мови? [5].

Це відповідає основним положенням комунікативного підходу, який зосереджується на тому, наскільки правильно студент може спілкуватися з огляду на розуміння, ясність, чіткість, контекст, структуру і точність, складність і варіативність мови. Це включає здатність використовувати різноманітні стратегії для того, щоб висловити думки. За нашим спостереженнями, студенти найбільше мають такі труднощі в ІМ:

- правильне вживання граматики: порядок слів, узгодження числа та особи, як, наприклад *-s – he works*;
- вимова, інтонація та вибір правильних лексичних одиниць, що впливає на розуміння повідомлень;
- їх мовлення є гіршим, ніж розуміння, тобо рецептивні уміння і навички є краще розвиненими, ніж продуктивні;
- часто мають труднощі з розумінням плавного швидкого розмовного мовлення, не розрізняють окремі слова в потоці звуків, не знають значень слів;
- не мають належної підготовки за нижчими рівнями, щоб успішно надбудувати професійну лексику та продукувати професійно орієнтоване мовлення.

Пояснимо це на прикладі розуміння прочитаного.

According to Markus Stadlmann of Lloyds, a British bank, there are some 355 corporate-bond issues with negative yields at the moment (with many trusted companies represented several times over via different issues). The table shows the ten companies with the most debt with a maturity of more than three years trading at negative yields in European markets. Most are consumer-goods companies or utilities – the type of companies that would be expected to survive an economic downturn without going bust.

На цьому прикладі ми зробили спостереження, що студенти мали значні труднощі з розумінням тексту через такі слова, як *'yields', 'via', 'maturity', 'downturn'*, що мають невелику частоту вживаності, за даними The British National Corpus [6]. Як слушно зазначає А. О'Кеффе, найуживаніші англійські слова налічують 2 000, що складає 80 % усіх слів розмовної лексики [10]. Тож очевидно, що підготовка до тестів повинна сприяти вивченню цих слів у першу чергу. Вживаний герундій у словосполученні *'without going bust'* також є перешкодою до розуміння, оскільки прийменник *'without'* найбільше вживається для позначення 'без'. Це означає, що для того щоб зрозуміти текст, студент повинен мати достатній словниковий запас і розвинену граматичну компетентність.

Отже, формування і розвиток ПІКК потребує певного фундаменту, який уможливує досягнення ПІКК за рівнем B2 як необхідну умову для вступу до магістратури. Водночас ми не заперечували б той факт, що розвиток компетентностей, що входять до складу ІКК, може відбуватися і в процесі формування ПІКК, однак це займе більше часу. Під час аналізу власних результатів оцінювання ПІКК студентів ми дійшли висновку, що успішне засвоєння професійної лексики сприяє кращому розумінню текстів, оскільки кожен професійний термін є сам по собі функціональним і означає певне явище або процес, яке студенти засвоїли під час вивчення спеціальних предметів, а тому знають, у якому контексті вони можуть вживатися.

Щодо оцінювання навичок аудіювання, то у ЗЕР і більшості міжнародних тестів для досягнення рівня B2 вимагається розуміння та інтерпретація розмовної англійської мови у різному темпі, варіанті, типові складності тощо [1]. Однак це завдання виявляється складним для тестування з англійської мови через асиміляцію багатьох звуків у певних комбінаціях. Студенти можуть не розпізнати навіть знайомі їм слова у безперервному потоці мови. Окрім того, тестування аудіювання також передбачає досить високий рівень розвиненості граматичної та лексичної компетентності,

оскільки знання слів і граматики допомагає значною мірою здогадуванню про зміст прослуханого. Краще сприймаються уже засвоєні структури, а тому деякі навіть непочуті або незнайомі слова не перешкоджають розумінню всього тексту.

Говоріння і письмо є продуктивними видами спілкування, а тому підготовка до їх оцінювання повинна включати інтенсивне читання, аудіювання, комунікативні, граматичні та лексичні вправи. Узагальнивши численні тести, можна стверджувати, що усі вони зводяться до того, що студенти повинні уміти висловлюватися в усній мові та на письмі зрозуміло, адаптувати мову до різних комунікативних цілей, співрозмовників, контекстів та враховувати умови життя, соціальні та культурні явища у різних англійських країнах. Більш того, оцінювання цих видів мовлення повинно проводитися з урахуванням зрозумілості, чіткості, структурної послідовності викладу, граматичної точності, лінгвістичної складності та варіативності. Наприклад, для вступу до ВНЗ Швеції учні повинні уміти використовувати різноманітні стратегії для викладу власних думок. Помилки оцінюються, наскільки вони перешкоджають розумінню сказаного, але, як вже зазначалося раніше, увага звертається на дотримання студентом узгодження числа і особи, артиклів, множини та однини іменників, інфінітивів з модальними дієсловами [7, с. 22].

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, доходимо до висновку, що оцінювання ПІКК студентів є складним і не завжди успішним процесом, який би точно відображав рівень сформованості комунікативних умінь і навичок студента. Передусім, оцінюванню ПІКК повинен передувати період ґрунтовної підготовки, спрямований на формування і розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння і письмо. Розвиток ПІКК має відбуватися комплексно, під час інтегрованого вивчення спеціальних предметів або окремих тем засобами іноземної мови, або після засвоєння студентами термінів, що позначають певні явища і процеси у професійному полі. ІКК як важлива складова професійної компетентності повинна оцінюватися з огляду на здатність студента реалізувати комунікативні цілі у професійних та особистісних ситуаціях, незалежно виконувати свої професійні завдання та обов'язки, всебічно розвиватися як особистість засобами ІМ.

Перспективним напрямом наукових досліджень може стати зміст професійно орієнтованого навчання ІМ для міжкультурної професійної діяльності, розробка матеріалів, які б забезпечували ефективне навчання та тестування рівня володіння професійною іншомовною комунікативною компетентністю.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Мовчан Л. Г. The Swedish experience of developing students' oral proficiency in vocationally oriented English / Л. Г. Мовчан // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПНУ. Серія "Професійна педагогіка" : зб. наук. праць. – К. : Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України, 2015. – Вип. 10. – С. 120–126.
3. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність неперервної освіти : доповідь [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко. – 2010. – Режим доступу: http://dosvid-lojppo.at.ua/load/pislijadiplomna_osvita_savchenko_o_ja_quot_um.-Nazva_z_ekrana.
4. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Рус. яз., 1972. – 123 с.
5. ACTFL provisional proficiency guidelines. – Hastings-on-Hudson, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2008. – 61 p.
6. British National Corpus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sara.natcorp.ox.ac.uk/>. – Назва з екрана.
7. Gabrielson E. Getting your message across: evaluating cross-linguistic influence on communicative competence in written learner English / E. Gabrielson. – Uppsala : Uppsala University, 2011. – 63 p.
8. Håkansson G. Utveckling och Variation i Svenska som Andraspråk enligt Processbarhetsteorin / G. Hakansson // K. Hyltenstam & I. Lindberg I (eds.) Svenska som Andraspråk / G. Håkansson. – Lund : Studentlitteratur, 2004. – 234 s.
9. Nixon J. SPRINT (Sprak- och innehållsintegrerad inlärning och undervisning): Content and Language Integrated Learning and Teaching in Sweden / J. Nixon // A report for the National Agency of Education. – Stockholm : Skolverket, 1999. – 58 p.

10. O’Keeffe A. From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching / A. O’Keeffe, M. McCarthy and R. Carter. – Cambridge University Press, 2007. – 145 p.
11. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning. Reading / S. J. Savignon. – Massachusetts : Addison-Wesley Publishing Company, 1983.
12. Saville-Troike M. Introducing Second language Acquisition / M. Saville-Troike. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 121 p.

УДК 373.3.011.3-052.091.26-041.35(045)

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Павлова С. О.

У статті розкрито взаємозв'язок нових освітніх стратегій і системи оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. Визначено, що більш чіткі вимоги до результативної складової початкової школи з усіх предметів обумовили зміни у розумінні поняття "якість освіти", яке постає не як сумарне вираження знань і вмінь учнів, а як інтегрований показник становлення особистості. Метою компетентнісно орієнтованої початкової освіти є посилення результативного компонента, наповнення мети, змісту, процесу, мотивації, результатів реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегрований вираз рівня освіченості. Аргументовано необхідність змін у системі оцінювання учнів, бо традиційний підхід до їх оцінювання знижує ефективність навчально-виховного процесу. Підтверджено актуальність розвитку оцінювальної компетентності вчителя початкових класів; обґрунтовано необхідність впровадження формульованого внутрішньокласного оцінювання, що має розвивально-корекційний характер та дозволяє досягти якісних освітніх результатів.

***Ключові слова:** оцінювальна компетентність, традиційне оцінювання, формульоване оцінювання, оцінювання для навчання.*

В статье раскрыта взаимосвязь новых образовательных стратегий и системы оценивания учебных достижений учащихся начальных классов. Определено, что более четкие требования к результативной составляющей начальной школы по всем предметам обусловили изменения в понимании понятия "качество образования", которое предстает не как суммарное выражение знаний и умений учащихся, а как интегрированный показатель становления личности. Целью компетентностно-ориентированного начального образования является усиление результативного компонента, наполнение цели, содержания, процесса, мотивации, результатов реалистичным смыслом, ориентированным на необходимую компетентность как интегрированное выражение уровня образованности. Аргументирована необходимость изменений в системе оценивания учеников, потому что традиционный подход к их оцениванию снижает эффективность учебно-воспитательного процесса. Подтверждена актуальность развития компетентности в оценивании учителя начальных классов; обоснована необходимость внедрения формирующего внутриклассного оценивания, что имеет развивающе-коррекционный характер и позволяет достичь качественных образовательных результатов.

***Ключевые слова:** компетентность в оценивании, традиционное оценивание, формирующее оценивание, оценивание для обучения.*

The article reveals the connection between new educational strategies and assessment system of primary school pupils educational achievements. It is determined that more precise requirements for the resultative component in all the subjects of primary school have resulted in the changes of understanding the concept of quality in education, which is represented not as a total amount of knowledge and skills of a student but as an integrated component of his personal growth. The aim of the competence-based primary education is to strengthen the resultative component, to fill the purpose, content, process, motivation, results with a definite realistic sense oriented on required competency and indicating the level of education. The necessity of changes in the system of students evaluation is given grounds, because the traditional approach to evaluation reduces the effectiveness of the educational process.

The necessity of developing primary school teachers competence in assessing students is confirmed; implementation of formative assessment which is of developmental-corrective character and able to ensure high-quality educational outcomes is proved to be urgent.

***Key words:** competence in evaluation, traditional evaluation, formative evaluation, evaluation of learning.*

Постановка проблеми. Україна сьогодні стоїть на межі масштабних освітніх реформ. Орієнтація школи на формування ключових компетентностей, побудову партнерських відносин "учитель – учень – батьки" повинна супроводжуватись зміною не тільки стратегії і технології освіти, а й способів оцінювання освітніх результатів учнів. Тобто виклики сьогодення потребують розміщення особистості учня в центрі освітнього процесу з одночасною орієнтацією цього процесу на практичне, "життєве" застосування отриманих знань.

І саме тут виникає проблема, бо навчання, центроване на учні, що передбачає не директивну позицію вчителя, а партнерство і співробітництво з ним, тобто таке навчання, коли учень є суб'єктом освітнього процесу, гальмує традиційна система оцінювання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми управління процесом засвоєння знань і формування вмінь у вищій та загальноосвітній школі досліджували А. Алексюк, В. Андреев, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Бондар, В. Галузинський, Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Мойсеюк, Н. Нікітіна, Н. Ничкало, В. Онищук, І. Підласий, О. Савченко, М. Сметанський, Н. Талізана, А. Хуторський, Г. Цехмістрова та ін. Методичні аспекти проблеми розкрито в публікаціях Т. С. Байбари, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленка, О. В. Вашуленко, І. П. Гудзик, Н. С. Коваль, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьової та ін. Проблеми розвитку формувального внутрішньокласного оцінювання досліджували П. Блек, Д. Вільям, Г. Голуб, Д. Керолайн, П. Мортимор, М. Пинська, Ю. Романов, І. Фішманта ін.

Мета статті – визначити відмінності формувального внутрішньокласного оцінювання від традиційного, ключові характеристики оцінювання для навчання з метою розвитку оцінювальної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Змістом орієнтовних вимог до оцінювання результативності навчання учнів початкової школи є виявлення, вимірювання та оцінювання їх навчальних досягнень, які структуровані у навчальних програмах, за предметами. Усі методи оцінювання в навчальному процесі можна умовно розподілити на дві категорії. Перша передбачає оцінювання результатів навчання, яке здійснюється наприкінці певного періоду навчання і зосереджується на їх кількісному вимірюванні. Наприклад, це підсумкові творчі роботи або контрольні по завершенні теми, які мають на меті виставлення оцінки й надання письмового звіту. Таку систему оцінювання можна вважати більш традиційною. "Для неї школяр залишається об'єктом контролю і оцінки, а вчитель – домінуючою і абсолютно самодостатньою їхньою інстанцією" [4, с. 13]. На думку провідних педагогів-практиків, будь-яке оцінювання з метою контролю, моніторингу або для здійснення ранжування результатів не підтримує учнів, а часто негативно впливає на процес навчання. Підсумкове оцінювання виконує більшою мірою функції заохочення чи покарання, ніж діагностування. У такій ситуації оцінка не може регулювати діяльність учня щодо досягнення ним певних освітніх результатів. У існуючій системі оцінювання досягнення учня порівнюються не з його попередніми результатами, а із середньостатистичною нормою. Саме тому школяр не отримує адекватну інформацію про свої суб'єктивні досягнення і, відповідно, не може планувати результат, який він намагається досягти в процесі навчання.

Підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці сегмента викладання і слугує для визначення ступеня досягнення очікуваних результатів, тому більш наближене до оцінювання результатів навчання. Навіть коли вчителі традиційними способами зібрали широкую інформацію про те, як вчать школярі, з'ясовується, що ця потенційно корисна інформація отримана занадто пізно. Вона вже не має перспективи для учнів – не може вплинути на їхнє навчання, оскільки діти звикли думати, що вивчення певного матеріалу завершено, оцінка отримана, матеріал "пройшли" й "здали". Тому найефективніший час для оцінювання і налагодження зворотного зв'язку – це період поточного оцінювання. При цьому оцінка повинна не тільки визначати рівень засвоєння єдиного для усіх змісту освіти, а і глибини та обсягу індивідуальних знань учнів, готовності до їх використання, оволодіння спеціальними та універсальними способами діяльності, ступеня і характеру особистісних зусиль школярів.

На сьогодні актуальним залишається розробка такого підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів, який би дозволив владнати протиріччя між функціями

оцінки та теперішньої традиційної системи оцінювання і об'єднав би оцінку з індивідуальним прирощенням освітніх результатів (знань, умінь, компетентностей) учнів, в якому дитина отримує досвід планування і реалізації процесу власного навчання та уміння оцінювати власні освітні результати, встановлювати і ліквідувати причини ускладнень, що виникли.

Тому розглянемо другу категорію з іншими інструментами оцінювання, що з'явилися в шкільній практиці понад 20 років тому, які надають активну і відповідальну роль учням й забезпечують постійне відстеження їх індивідуальних досягнень. Таку категорію складають методи оцінювання для навчання (ОДН) – формувальне оцінювання. Формувальне (внутрішнє) оцінювання націлене на визначення індивідуальних досягнень кожного учня і не передбачає як порівняння результатів, виявлених різними школярами, так і адміністративних висновків за результатами навчання. Формувальним такий вид оцінювання називається тому, що оцінка орієнтована на конкретного учня, покликана виявити прогалини у засвоєнні ним елементів змісту освіти, щоб відновити їх з максимальною ефективністю. Саме в процесі такої оцінювальної діяльності вчитель зможе чітко сформулювати мету вивчення предмета, пов'язати вивчені учнями теми у єдину гармонічну симфонію, визначити адекватні способи контролю результатів, мотивуючи дітей на досягнення максимально можливого рівня. Школярі засвоять принципи самооцінки і способи покращення власних результатів, розділять з учителем відповідальність за власну освіту.

Суть внутрішнього (формувального) оцінювання, оцінювання для навчання передає така метафора: "Якщо уявити учнів в образі рослин, то зовнішнє (підсумкове) оцінювання рослин є процес простого вимірювання їх росту. Результати вимірювання можуть бути цікавими для порівняння і аналізу, але самі по собі вони не впливають на зростання рослин. Внутрішнє (формувальне) оцінювання, навпаки, схоже на підгодівлю й полив рослин, являючи собою те, що безпосередньо впливає на їх зростання" [7, с. 13].

ОДН не підвищує успішність учнів саме по собі і його інтеграція в навчання створює труднощі як для вчителів, так і для учнів. Чи варте воно стількох зусиль? На думку дослідників, науковців та практикуючих вчителів – так. Велика кількість закордонних досліджень це підтверджує. Формувальне оцінювання є найбільш ефективним способом підвищення освітніх результатів кожного учня і зменшення розриву між тими, хто встигає найкраще, і тими, хто відчуває певні труднощі в навчанні. Найбільш переконливими вважаємо дослідження, які надають кількісні підтвердження позитивного впливу формувального оцінювання на навчальні результати [1].

У 1998 році П. Блек (Black P.) і Д. Вільям (William D.) здійснили аналіз 21 дослідження та майже 600 статей або розділів книг про вплив ОДН на досягнення учнів. Учені з'ясували, що вчителі, які практикують формувальне оцінювання, значно підвищують результати навчання учнів.

В одному із досліджень, що проводилося в Португалії, брали участь 246 учнів віком 8–9 років, що застосовували нову техніку оцінювання. В іншій групі навчальний процес відбувався без нововведень. Дітей репрезентативної групи навчили розуміти навчальні цілі і критерії для оцінювання та орієнтуватися на них, оцінюючи власні роботи. Також у них була можливість вибирати навчальні завдання, які вони потім оцінювали. Як результат: учні з першої групи склали підсумкові тести удвічі краще, ніж другої.

Ці та інші приклади дозволили зробити висновок про те, що застосування методів ОДН у роботі з учнями різних вікових груп, на різноманітних предметах і у різних країнах виявляють високу ефективність. Також можна зазначити, що ефект застосування формувального оцінювання виявляється найбільш значущим для тих школярів, кого відносять до категорії неуспішних учнів.

Розглянемо ключові характеристики цієї категорії оцінювання. Оцінювання для навчання: вбудоване в процес викладання і навчання та є їхньою суттєвою частиною; передбачає обговорення і загальне визнання навчальних цілей учителями й учнями; націлене на те, щоб допомогти учням усвідомити навчальні стандарти, яких вони повинні досягти; залучає учнів до самооцінювання або партнерського оцінювання; забезпечує зворотній зв'язок, який допомагає учням усвідомити, які наступні кроки у навчанні їм слід здійснити; зміцнює впевненість у тому, що кожний учень може

допомогтися покращень; залучає і вчителя, і учнів до процесу розгляду та рефлексії даних оцінювання [4, с. 18–19].

ОДН має виявити поточний рівень знань і навичок учня як основу для подальшої організації навчання. Підсумкові творчі й контрольні роботи також можна використовувати з цією метою за умови, що вчитель має намір враховувати їх результати у процесі планування навчального процесу, а не просто виставити оцінку.

Формувальне оцінювання відбувається в процесі викладання і тісно з ним пов'язане. Підхід ОДН ставить учня в центр навчального процесу. Він відображає ідеї про необхідність партнерської взаємодії учнів і вчителів та про надання можливості учням самостійно скеровувати власне навчання. Відповідно, практика ОДН буде ефективною за умови, що вчителі: вірять у здатність кожного учня навчатися краще; переконані в тому, що вчителі й учні мають навчатися спільно, а не окремо один від одного; систематично збирають та аналізують дані успішності з конкретною метою; разом з учнями переглядають та обговорюють їхній прогрес і академічні показники; заохочують учнів аналізувати навчання один одного та допомагати у виробленні єдиної думки про досягнутий рівень успішності; розуміють, що навчання і просування вперед залежить, насамперед, від упевненості, що ефективні практики ОДН сприяють розвитку цих якостей; створюють навчальне середовище, в якому учні можуть висловлювати свої думки вільно, без страху чи збентеження; заохочують і моделюють процес обміну ідеями та активне слухання альтернативних точок зору; підтримують учнів у їхньому навчанні, допомагаючи примножувати досвід успіхів.

Застосування практик ОДН на уроці допомагає залучити учнів до активної навчальної діяльності та найповнішому засвоєнню матеріалу. Відповідно до базового принципу ОДН, покращення успішності буде максимальним, якщо учні розуміють конкретні навчальні цілі, тобто: що вони мають вивчати і навіщо; де вони "перебувають" зараз відносно цих навчальних цілей; яким чином вони можуть краще навчатися, аби їх досягти.

Навчаючи школярів теми, розділу з того чи іншого предмета, вчитель приймає рішення про те, що учні повинні знати і уміти по його завершенні, а також які методи оцінювання буде використовувати – контрольні роботи, тести, практичні роботи. Усі ці рішення віддзеркалюють поставлені педагогом цілі, і добре, щоб вони були зазначені ще до моменту початку роботи з курсу. Потім виникає потреба у вимірюванні досягнутих результатів. Важливо обрати саме такі форми оцінювання, які підходять для конкретних цілей, тобто узгоджувати оцінювальні техніки з навчальними цілями.

Асоціація викладачів природничих наук, що була організована Національним інститутом Вісконсін-Медісон, весь процес навчання представила у вигляді моделі Дорожньої карти. Ця карта забезпечує детальну розробку усіх дій вчителя від старту з формування цілей; подальшого переведення їх у вимірювані навчальні результати з визначенням необхідного для них рівня досягнень; відбору і змісту, і оцінювальних технік; реалізації відповідних методів навчання до фінішу з оцінювання та перевірки досягнутих вимірюваних навчальних результатів.

Розглянемо оцінювальну методику, що є типовою для ОДН [4]. Мета її використання – перевірити, наскільки учень володіє конкретними математичними уміньми, що й було навчальною ціллю. Учитель визначив три можливі рівні, яких міг досягти учень:

- Рівень знання – уміньня діяти за алгоритмом. Для перевірки цього пропонується перше завдання. Воно перевіряє, чи знає учень формулу обчислення площі.
- Рівень розуміння – уміньня аналізувати ситуацію, спираючись на отримані знання. Для перевірки цього рівня пропонується друге завдання, яке перевіряє, чи вміє школяр міркувати і здійснювати такий аналіз.
- Рівень застосування – уміньня застосовувати знання для розв'язання практичних задач, визначати, який алгоритм треба застосувати у прикладних цілях. Для перевірки цього рівня пропонується третє завдання, яке вимагає розв'язати практичну задачу у зрозумілій дитині життєвій ситуації.

Оскільки вчитель має на меті не тільки перевірити учнів, а й навчити їх здійснювати рефлексію й оцінку свої знань, педагог пропонує кожному школяру перевірити себе за опитувальником.

Опитувальник для самодіагностики математичних знань і вмінь

Інструкція. Відповідаючи на питання, заповни таблицю позначкою "+" в певному стовпчику.

Наскільки впевнено ти себе почуваш в наступних ситуаціях?	Дуже впевнено	Впевнено	Досить впевнено	Невпевнено
1. Я можу обчислити площу квадрата і прямокутника				
2. Я можу пояснити, чому дві фігури з однаковою площею виглядають не однаково				
3. Я можу обчислити, скільки квадратних метрів килима необхідно для конкретної кімнати				

Цей вид роботи можна провести напередодні контрольної роботи, у якій будуть запропоновані аналогічні завдання. Коли учні визначать самостійно, якого рівня володіння матеріалом вони досягли, то зможуть разом з учителем поставити нові завдання, які будуть різними для різних дітей.

Таким чином, важливі обидві категорії оцінювання, і деякі практики застосовуються в межах тієї чи іншої. Тому саме вчитель має визначати мету певного оцінювання. Від неї буде залежати вибір конкретних методів та спосіб збирання і використання отриманої інформації.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в подальшому дослідженні внутрішньокласного оцінювання й організації навчального процесу, оцінювання в контексті вдосконалення викладання з метою розвитку оцінювальної компетентності вчителів початкових класів щодо підвищення якості освіти.

Література

1. Blak P. Assessment for learning. Putting it in to practice / P. Blak, C. Harrison, S. Lee, V. Marshall, D. Wiliam. – 2003.
2. Джипс Кэролайн. Оценивание, способствующее обучению / Кэролайн Джипс // Новое в оценке образовательных результатов: междунар. аспект / А. Литтл, М. Э. Локхед, В. Чайнапа и др. ; пер. М. С. Добряковой ; под ред. А. Литтл, Э. Вулф ; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. – М. : Просвещение, 2007. – 367 с.
3. Пинская М. А. Формирующее оценивание и качество образования / М. А. Пинская // Педагогическая диагностика. – 2010. – № 3. – С. 104–114.
4. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие / М. А. Пинская. – М. : Логос, 2010. – 264 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004.
6. Мортимор П. Исследование проблемы эффективности школы. Материалы из книги "Экономика школы и эффективная школа" / Мортимор П. // Завуч. – 2001. – № 5. – С. 1–4.
7. Фишман И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся" : метод. пособие / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. – Самара : Учебная литература, 2007. – 244 с.

УДК 373.2.047:331.54(043.3)

ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ПРО РОБІТНИЧІ ПРОФЕСІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК УМОВА ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Пісоцька Л. М.

У статті аналізується проблема ознайомлення старших дошкільників із робітничими професіями у контексті їх підготовки до навчання у школі. Авторкою запропоновано робітничі професії і методику формування знань про них у дітей в експерименті. Здійснено аналіз сформованості знань у дітей про професії за певними критеріями. Підтверджено значущість змін після формувального експерименту на статистичному рівні.

Ключові слова: трудове виховання, дошкільна освіта, початкова освіта, ознайомлення з працею дорослих, робітничі професії.

В статье анализируется проблема ознакомления старших дошкольников с рабочими профессиями в контексте их подготовки к обучению в школе. Автором предложены рабочие профессии и методика формирования знаний о них у детей в эксперименте. Осуществлен анализ сформированных знаний о профессиях у детей за соответствующими критериями. Значимость изменений подтверждена статистически после формирующего эксперимента.

Ключевые слова: трудовое воспитание, дошкольное образование, начальное образование, ознакомление с трудом взрослых, рабочие профессии.

In the article the problem of the acquaintance of the senior pre-school children with working occupations in the context of their preparation for training at school is analyzed. The author offers a number of occupations and the technique of forming the children's knowledge of them in the result of the experiment. The analysis of forming children's knowledge of professions by certain criteria is made. The importance of changes after holding the experiment is confirmed at the statistical level.

Key words: labor education, pre-school education, primary education, acquaintance with adults work, working occupations.

Постановка проблеми. Зв'язок дошкільної та початкової ланок освіти ґрунтується на принципі перспективності та наступності. Реалізація завдань трудового виховання в ДНЗ сприяє загальнопсихологічній підготовці дітей до навчання у школі. Формування знань про робітничі професії у дошкільників є основою морального розвитку і становлення особистості, світогляду, уявлень про дійсність, сучасні професії, умовою успішності у навчанні, соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із векторів розвитку дошкільної освіти в умовах сьогодення є налагодження взаємозв'язків зі школою, які передбачають взаємодію ланок освіти у підготовці дитини до школи, полегшенні її адаптації, ефективного опанування навчальної діяльності. Тому зміст дошкільної освіти орієнтує педагогів ДНЗ і школи на "скорочення "місточка" для дитини між дитячим садком та першим класом школи" [3, с. 5]. Особливого значення тут набуває трудове виховання, яке розпочинається у сім'ї, продовжується в ДНЗ і є підґрунтям для початкової освіти. Трудове виховання спрямоване на формування у дітей цікавості до праці, яка у старшому дошкільному віці складається із прагнення до самостійності, інтересу до життя і праці дорослих, схильність до наслідування і певного результату діяльності. Виникнення у дошкільників інтересу до праці, формування навичок трудової діяльності, набуття ними практичного досвіду передбачає наявність конкретних знань, які є результатом ознайомлення дитини із працею дорослих.

Підтвердження цієї думки знаходимо у З. Н. Борисової, яка зазначає, що на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти слід спрямовувати зусилля на "формування системних знань дошкільників про працю дорослих, залучення дітей до безпосередньої дитячої діяльності, встановлення взаємозв'язку різних засобів трудового виховання, визначення місця трудової діяльності дітей в умовах нових підходів до організації навчально-виховної роботи" [2, с. 8]. У дошкільників розширюються

уявлення про сучасні професії, відбувається виховання поваги до праці та її результатів, формування базових моральних якостей, які є необхідні для навчання у школі. "Виховання на прикладі трудової діяльності дорослих – є основою, на якій формуються уявлення дітей про зміст понять "працьовитість", "відповідальність", – зазначає О. В. Літвінович [4, с. 28].

Ознайомлення дітей з працею дорослих, на нашу думку, краще здійснювати шляхом формування у старших дошкільників знань про робітничі професії, які включають: назву фаху і його належність до галузі господарства, суспільну й особистісну значущість, моральну відповідальність фахівця перед соціумом і необхідність професійного навчання. Такий зміст трудового виховання сприятиме задоволенню потреби дітей у новій інформації і формуватиме у них налаштованість "на шкільне навчання як цікавий і відповідальний процес" [6, с. 383]. Реалізація змісту ознайомлення дітей із робітничими професіями передбачає "творче використання різних педагогічних технологій" [5, с. 8], а тому актуальним завданням є створення методики формування у старших дошкільників знань про робітничі професії.

Методика формування знань про робітничі професії має ґрунтуватися на науково обґрунтованому змісті робітничих професій, а реалізовуватися – у співпраці з сім'ями вихованців. Потрібно серйозно ставитися до проблеми трудового виховання в системі ДНЗ. Сім'я, як зазначає О. С. Соколовська, "мета трудового виховання дітей у ДНЗ і сім'ї однакова: педагоги і члени сім'ї прагнуть бачити свою дитину працелюбною і такою, що має доступні їй трудові навички, з повагою ставиться до праці людей, виявляє дбайливе ставлення до результатів праці, надає допомогу дорослим членам сім'ї у виконанні трудових дій" [7, с. 124]. На потребі створення оновленої методики ознайомлення дошкільників із робітничими професіями вказує і Г. В. Беленька, адже "питання трудового виховання підростаючого покоління активізується періодично і збігається з глобальними процесами економічного розвитку держави" [1, с. 8].

Метою статті є аналіз методики формування знань про робітничі професії у дітей старшого дошкільного віку у формуальному експерименті у контексті їх підготовки до навчання у початковій ланці освіти.

Виклад основного матеріалу. Методика формування системи знань про робітничі професії у старших дошкільників включала: етапи та педагогічні умови їх реалізації, послідовність використання методів і форми роботи. Мета першого етапу – *структурування матеріалу (створення методики)* – полягала у систематизації інформації про робітничі професії. Реалізація цілі передбачала: а) формулювання критеріїв відбору видів робітничих професій для дітей старшого дошкільного віку; б) впорядкування й узагальнення професій за групами. Основні методи: порівняння, узагальнення, теоретичне моделювання.

Педагогічні умови: підбір інформації про особливості робітничих професій, враховуючи активізацію процесів соціального розвитку старших дошкільників; визначення місця ознайомлення із робітничими професіями дітей в освітньому процесі ДНЗ; облаштування предметно-ігрового середовища для формування знань про робітничі професії у дітей. Показниками завершеності етапу – сформульовані критерії відбору робітничих професій для ознайомлення дітей: а) зацікавленість державою робітничою кваліфікацією; б) діяльність кваліфікованого робітника є цікавою і зрозумілою старшим дошкільникам; в) робітнича професія доповнює та розширює уявлення дітей про працю дорослих на основі професій, з якими вони ознайомлювалися за чинною програмою і БҚДО; г) представленість у робітничій професії кількох пов'язаних між собою спеціальностей, її узагальненість; г) фах робітника включає елементи поділу праці, є колективним за змістом; д) соціальну значущість праці дорослої людини легко пояснити дітям через робітничу професію; е) віднесеність фаху до класу "перетворювальних" (Є. Клімов).

На основі сформульованих критеріїв відбору робітничих професій нами визначено їх перелік для дітей старшого дошкільного віку: 1) фермер (агроном, хлібороб, тваринник, квіткар, городник, садівник); 2) будівельник (муляр, маляр, монтажник-висотник, кранівник, тракторист-бульдозерист, тракторист-екскаваторник); 3) машинобудівник (автослюсар, зварювальник, наладчик, токарь тощо); 4) модельєр (худож-

ник, закрійник, кравець, манекенниця (-к)); 5) поліграфіст (технічний редактор, макетник, брошурувальник, палітурник, оператор-наладчик). Пе-релічені професії входять до "вертикалі" (за С. Клімовим) перетворювальних і заповнюють всі сфери діяльності.

Підготовчий етап – передбачав взаємодію учасників освітнього процесу, а його мета полягала у створенні позитивної емоційної налаштованості у дошкільників для сприймання інформації та залучення батьків до співпраці. Досягнення цілі вимагало розв'язання таких *завдань*: зацікавлення старших дошкільників сучасними робітничими професіями; повідомлення про особливості виховної роботи з ознайомлення дітей з працею дорослих перед її початком батьків; ознайомити батьків вихованців із переліком робітничих професій, з якими будуть ознайомлюватися діти, та орієнтування їх на відповідну інформацію; спрямування батьків на виховання у дітей тих особистісних якостей, які цінуються у сучасному суспільстві. *Педагогічні умови*: виникнення у дітей інтересу до трудової діяльності; зустрічна активність учасників трудового виховання; взаємоповага й емоційна підтримка партнерів у взаємодії; єдність змісту і вимог ДНЗ та сім'ї в ознайомленні дітей з робітничими професіями. *Методи* – бесіда, дидактична гра, читання творів художньої літератури, консультація як *форма співпраці* дитсадку і родини.

Метою *основного (пізнавального) етапу* було подання інформації дітям про особливості трудової діяльності дорослих шляхом ознайомлення їх із робітничими професіями у системі: назва, атрибутика, трудові дії, суспільна та особистісна значущість, колективна взаємодія, моральна відповідальність, взаємозв'язок з іншими професіями. *Завдання*: подання основної інформації про робітничу професію; забезпечення засвоєння знань дітьми різними формами організації навчання; підтримувати діалог з родинами вихованців. *Педагогічні умови*: пріоритет гуманістичних цінностей у формуванні в дитій культури життєдіяльності та моральних якостей особистості; підбір та використання широкого спектру методів і форм роботи; акцент на формуванні у дітей системних знань і уявлень про робітничі професії; забезпечення керівництва пізнавальною активністю старших дошкільників у різних видах продуктивної діяльності. *Основні методи* – розповідь вихователя про професію, читання творів художньої літератури, розглядання ілюстрацій, *форми* організації навчання – зустріч із представником професії, екскурсія.

Мета *діяльникового етапу* – відтворення дітьми набутих знань про працю кваліфікованих робітників у продуктивних видах діяльності. Активізувати дітей до відображення уявлень про робітничі професії, надання свободи дій, самостійності – *основні завдання*. *Педагогічні умови*: стимулювання процесів уяви та фантазії дітей; залучення бажання дітей брати участь у грі та продуктивних видах діяльності, відображаючи при цьому ціннісний зміст праці кваліфікованих робітників; наявність позитивних емоцій, почуття задоволеності дітей від участі у різних видах продуктивної діяльності, де представлені аспекти знань про робітничі професії. *Основні методи* – дидактичні ігри, творчі ігри, спільна праця дітей і дорослих, *форми* – самостійна продуктивна праця дітей.

Мета *підсумкового етапу* полягала у закріпленні позитивного ставлення дітей до робітничої професії, кваліфікованого робітника. *Завдання*, які реалізовувалися: закріплення знань дітей про суспільні й особистісні аспекти праці; підготовка дітей до сприйняття інформації про іншу групу робітничих професій. *Основна педагогічна умова* підсумкового етапу – узагальненість знань про сутність робітничої професії, значення для суспільства і людини. *Основні методи* етапу – бесіда про сучасні професії, спільна діяльність дітей і дорослих, *форми* – конкурс дитячих малюнків.

Критерії знань дітей старшого дошкільного віку про робітничі професії: *інформаційний* з показниками "знання робітничих професій", "сюжети про робітничі професії у рольових іграх", "знання батьківських професій"; *системності знань* з показником "складність рольової гри"; *ціннісний* з показниками "розуміння праці як засобу фінансового збагачення", "розуміння праці як цінності"; *мотиваційний* з показниками "отримання від праці емоційного задоволення", "отримання матеріального продукту у примусовій праці", "отримання від праці вагомого результату", "бажання обрати у майбутньому робітничу професію"; *діяльнисний* із показниками "кількість ігрових сюжетів про робітничі професії", "наявність атрибутики для ігор про робітничі професії". Показники обраховувалися у відсотках, а кількісні зрушення фіксувалися статистичним критерієм χ^2 Фішера.

Організація педагогічного експерименту включала в себе дотримання таких стандартних процедур, зокрема: формування вибірки досліджуваних, що передбачало створення двох експериментальних і однієї контрольної груп (ЕГ1 23, ЕГ2 24 і КГ 24); здійснення попередньої діагностики критеріїв та показників сформованості у дітей знань про робітничі професії; реалізація методики формування знань про робітничі професії старших дошкільників; підсумкова діагностика критеріїв та показників сформованості у дітей знань про робітничі професії. Експеримент проводився на базах 3-х ДНЗ м. Ніжина Чернігівської області у 2012–2013 н. р. (з 1.09.12 до 30.05.13).

Реалізуючи завдання і зміст методики формування у дітей старшого дошкільного віку знань про робітничі професії, нами було дотримано такі педагогічні умови: подання знань про робітничі професії у системі: назва – атрибути – трудові дії – суспільна значущість – взаємозв'язок з іншими професіями; зв'язку інформації, що надається дітям, з реальним життям суспільства; інтеграції знань дітей про робітничі професії в ігрову діяльність; забезпечення єдності впливу педагогів ДНЗ і родин вихованців на формування у дітей знань про робітничі професії дорослих та позитивного ставлення до них.

Розглянемо отримані результати в ході педагогічного експерименту. За інформаційним критерієм: відбулося зростання обізнаності дітей старшого дошкільного віку про робітничі професії – показник "знання робітничих професій" (ЕГ 1: на початку – 21,5 %, в кінці – 86 %, $\varphi^* 2,8$; ЕГ 2: на початку – 21 %, в кінці – 84 %, $\varphi^* - 2,7$); збільшується кількість рольових ігор із сюжетами робітничих професій (ЕГ 1: на початку – 4,2 %, в кінці – 54,6 %, $\varphi^* - 3,4$; ЕГ 2: на початку – 4,3 %, в кінці – 55,9 %, $\varphi^* - 3,4$). Збагачуються знання дітей про професії батьків (ЕГ 1: з 68,8 до 94,66 %, $\varphi^* - 2,43$; ЕГ 2: з 67,2 до 96,6 %, $\varphi^* - 2,9$).

За критерієм системності знань спостерігалось зростання кількості ігор дітей старшого дошкільного віку про робітничі професії. Так, на початок експерименту у всіх групах нашої вибірки складними були по шість ігор (відповідно, 25,2 %, 25,8 %, 25,2 %). При цьому у всіх групах була лише одна гра з робітничою тематикою. На кінець експериментальної роботи в ЕГ 1 складних ігор стало 19 (79,8 %), в ЕГ 2 – 20 (86 %), а в КГ – 8 (33,6 %). Ігор з робітничою тематикою в ЕГ 1 стало 12, у ЕГ 2 – 13, а в КГ їх кількість не змінилася – одна. Критерій φ^* (2,44, 2,89, 0,34) вказує на системні знання про працю дорослих.

Показники ціннісного критерію зазнали змін: "фінансове збагачення" – зменшилися (ЕГ 1 з 82,6 до 34,4 %; ЕГ 2 з 83 до 33,6 %; КГ з 83 до 75 %), а "праця як цінність" – збільшилися у всіх групах вибірки (ЕГ 1 з 17,4 до 60,2 %; ЕГ 2 з 16, 8 до 58,8 %; КГ з 17,4 до 25 %). Однак лише у ЕГ 1 і ЕГ 2 ці зміни підтверджені статистичним критерієм Фішера (в обох групах значення 3,1). Отже, ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з робітничими професіями сприяє усвідомленню праці дорослих як суто людської цінності.

За мотиваційним критерієм спостерігаємо динаміку показника "отримання вагомого результату", що підтверджується статистичним критерієм у ЕГ 1 (з 21,5 до 81,7 %, $\varphi^* - 2,57$) і ЕГ 2 (з 21 до 79,8 %, $\varphi^* - 2,5$). У КГ значущість змін не підтверджується. Отже, в результаті ознайомлення дітей із робітничими професіями стало краще усвідомлення ними соціальної й особистісної значущості праці, підвищення інтересу до робітничих професій та бажання стати у майбутньому кваліфікованим робітником.

За діяльнісним критерієм ми спостерігаємо динаміку показників: збільшується кількість рольових ігор із сюжетами робітничих професій (ЕГ 1: на початку 4,2 %, в кінці – 54,6 %, $\varphi^* - 3,4$; ЕГ 2: на початку – 4,3 %, в кінці – 55,9 %, $\varphi^* - 3,4$); за показником "наявність атрибутики" на початок експерименту у всіх групах нашої вибірки наявність атрибутики в іграх було рівним – по шість у кожній вибірці (відповідно, 25,2 %, 25,8 %, 25,2 %). У всіх групах була одна гра з робітничою тематикою. На кінець експерименту в ЕГ 1 ігор з атрибутикою стало 19 (79,8 %), в ЕГ 2 – 20 (86 %), а в КГ – 8 (33,6 %). Ігор з робітничою тематикою в ЕГ 1 стало 12, у ЕГ 2 – 13, а в КГ їх кількість не змінилася. Критерій φ^* (2,44, 2,89, 0,34) вказує, що значущими є зміни в ЕГ 1 і ЕГ 2, що вказує на системні знання про робітничі професії. Отже, у ході формування знань у дітей старшого дошкільного віку про робітничі професії було відмічено динаміку у

показниках критеріїв методики, значущість яких було підтверджено на статистичному рівні, що вказує на ефективність створеної методики трудового виховання.

Висновки. Трудове виховання в ДНЗ сприяє формуванню готовності до навчання у початковій ланці освіти. Формування знань про робітничі професії у ДНЗ є основою морального розвитку і становлення особистості, її світогляду, уявлень про дійсність, сучасні професії, умовою успішності у навчанні.

Засвоєння змісту робітничих професій сприяло формуванню знань про соціальну значущість праці, моральні якості (працьовитість, відповідальність, наполегливість, самостійність), позитивні способи взаємодії між її учасниками, цінність результату праці для самої людини, про важливі особистісні якості є необхідними під час навчання у школі, що сприяло утворенню системних знань у дітей старшого дошкільного віку про працю дорослих. *Перспективами* подальших наукових пошуків стануть проблеми: інтеграції теоретичних і практичних результатів в практику роботи дошкільних навчальних закладів і початкової ланки освіти; інтегрування отриманих результатів у процес вишівської підготовки майбутніх вихователів ДНЗ.

Література

1. Беленька Г. В. Зростання дошкільника в праці / Г. В. Беленька. – К. : Шкільний світ, 2010. – 112 с.
2. Борисова З. Н. Трудове виховання дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема / З. Н. Борисова // Виховання дошкільника в праці / З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, М. А. Машовець та ін. – 2-ге вид., стер. – К. : ВІПОЛ, 2002. – С. 5–10.
3. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богінч, Н. І. Богданець-Білокаленко та ін. ; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець ; Мін-во осв. і науки України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
4. Литвинович О. В. Совместная трудовая деятельность в детском саду / О. В. Литвинович // Дошкольная педагогика. – 2010. – № 4 (61). – С. 28–31.
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [нова редакція] : у 2 ч. / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : ТОВ "МЦФЕР-Україна", 2014.
 - Ч. I. Від народження до трьох років. – 2014. – 204 с.
 6. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [нова редакція] : у 2 ч. / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : ТОВ "МЦФЕР-Україна", 2014.
 - Ч. II. Від трьох до шести [семи] років. – 2014. – 452 с.
 7. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [нова редакція] : у 2 ч. / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : ТОВ "МЦФЕР-Україна", 2014.
 - Ч. II. Від трьох до шести [семи] років. – 2014.
 8. Соколовська О. С. Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у формуванні ціннісного ставлення до праці дітей старшого дошкільного віку / О. С. Соколовська // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. – 2014. – Вип. 1.45 (106). Педагогічні науки. – С. 121–127.

УДК 504.33+378.1

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Химинець А. О.

У статті розглянуто особливості формування еколого-економічних цінностей в учнів сучасної початкової школи. Показано, що еколого-економічне навчання і виховання – це безперервний психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини відповідних особистісних цінностей, знань та культури.

Ключові слова: навчання, виховання, початкова школа, екологія, економіка, цінності.

В статье рассмотрены особенности формирования эколого-экономических ценностей учащихся современной начальной школы. Показано, что эколого-экономическое образование и воспитание – это непрерывный психолого-педагогический процесс, ориентированный на формирование соответствующих личностных ценностей, знаний и культуры.

Ключевые слова: образование, воспитание, начальная школа, экология, экономика, ценности.

The paper deals with the peculiarities of forming ecological and economic values in elementary school. The paper shows that ecological and economic education is a continuous and ongoing psychologic and instructional process which is aimed at the formation of knowledge, cultural background and personal values.

Key words: education, elementary school, ecology, economic, values.

Постановка проблеми. Однією з умов розвитку будь-якого суспільства є створення системи цінностей (ідеали, духовно-моральні норми співжиття, прагнення досконалості у житті тощо), яку як надбання воно передає наступному поколінню. Молодь привласнює цінності у процесі навчання, виховання, суспільної діяльності, спілкування, тобто в процесі соціалізації й проектує свій спосіб життя відповідно до них. Усі цінності й ціннісні відносини людей до навколишнього світу з розвитком суспільства набувають значущих змін у процесі формування нагальних потреб і прагненні людини задовольнити їх.

Актуальність дослідження. До числа найбільш вагомих цінностей сучасне суспільство відносить екологічні та економічні, що забезпечують збереження життя на землі і підвищення соціального самопочуття людини.

Фундамент системи цінностей закладається в молодшому шкільному віці, який є особливим, сензитивним періодом для розумового й емоційного розвитку дитини. Щоб досягти бажаного результату, слід у процесі навчання і виховання враховувати динаміку змін як суспільства і навколишнього середовища, так і незворотних змін в особливостях психолого-фізіологічного розвитку сучасних дітей.

Мета дослідження полягає у розкритті суті та особливостей формування еколого-економічних цінностей в учнів початкової школи в умовах реформування освіти.

Початкова освіта за останній час зазнала кількох істотних перебудов, основні зміни стосуються: термінів, мови та змісту навчання. Значна увага почала приділятися якості освіти і якості отримуваних знань, досконалості методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Трансформації поняття "зміст освіти" в Україні мають тривалу і дискусійну історію. Вже наприкінці XVIII – на початку XIX століття в українській педагогіці сформувалися теорії "класичної" та "матеріальної" освіти. Прихильники класичної освіти віддавали перевагу вивченню мов, математиці та розвитку логічного мислення, прихильники матеріальної освіти головну увагу приділяли практичному значенню освіти для людини в її майбутній діяльності, віддаючи перевагу обсягу знань, які учень має отримати під час навчання.

Пізніше була обґрунтована потреба поєднання в змісті шкільної освіти формального й матеріального підходів, акцент почав робитися на тому, що освіта має

бути особливою формою відображення досягнень духовної й матеріальної культури людства та служити ідеям їх розвитку. У 60–80-х роках минулого століття навчальні плани та програми початкових шкіл неодноразово уточнювалися та доповнювалися. Початкова школа дедалі більше переважувалася за змістом, але за методикою вона залишалася школою повторень, вправ і відпрацювання навичок.

Державна національна програма "Освіта", прийнята в 1993 р., визначала основні напрями реформування змісту шкільної освіти в Україні наприкінці ХХ ст. Основні принципи реформування змісту сучасної початкової освіти – гуманізація, диференціація та інтеграція, реалізація яких передбачала формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання.

Отже, зміст сучасної початкової освіти багатокомпонентний і включає знання, різноманітні вміння та навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення людини до природи, до себе та інших людей. Формою відображення змісту є навчальні предмети, інтегровані курси, які мають відповідати рівню підготовки учнів і цілям суспільства.

П. Горностай [4, с. 145] пропонує вважати цінністю те, що має велику значущість для людини, відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісному смислу. У такому трактуванні цінність не просто об'єкт потреб, а опосередкований культурою еталон дій у прагненні задоволення потреб. Цінності, зауважує він, можуть бути позитивними й негативними (наприклад, добро і зло, життя і смерть), можуть належати як реальній дійсності, так і уявні (ідеї, відносини тощо), бути природними (природні багатства) або ж створеними людиною (твори мистецтва).

Залежно від характеру потреб і способів їхнього задоволення цінності підрозділяють на матеріальні і духовні, котрі, у свою чергу, можуть бути пізнавальними, науковими, естетичними, художніми, моральними. Умовно цінності поділяють на суспільні й особистісні. Суспільні цінності представлені у культурі і закріплені у людській свідомості. Особистісні цінності має конкретна людина, вони є складовою структури особистості. Формування особистісної ціннісної структури людини виступає найважливішим фактором процесу соціалізації, за допомогою якого людина стає повноправним членом суспільства [1, с. 47].

В попередні роки у найбільш загальному вигляді поділ цінностей на матеріальні і духовні полягав у тому, що перші пов'язували із задоволенням суто практичних потреб й їхнім мірилом виступала практична корисність предметів; другі ж, як правило, характеризували вищі запити людей, тому критерії їхнього виділення інші. Мірою виміру пізнавальних і наукових цінностей, наприклад, є істина; естетичних і художніх – краса, прекрасне.

Мораль покликана регулювати і гармонізувати взаємини між людьми, вирішувати протиріччя між суспільством і поведінкою окремих людей. Але сучасне трактування моральних цінностей без урахування взаємовідносин людини із довкіллям є неповним. Сьогодення, з його глобальними екологічними та економічними викликами вимагає до найбільш вагомих цінностей відносити ті, що забезпечують збереження життя на землі і підвищення соціального самопочуття людини.

Розпочинається процес формування системи цінностей з дитинства і будується на основі фундаментальних потреб особистості. Для дитини дуже важливими є потреби у захисті, любові матері, визнання близьких людей тощо. На примітивному рівні дитина задумується над тим, як заслужити і отримати таку любов, турботу від людей, які її оточують. В цьому віці дитина ще не має сформованих оцінних суджень, а користується оцінками дорослих. На їх основі буде закладатися система цінностей, що стане рушійною силою розвитку особистості з часом.

Про готовність дитини до формування еколого-економічних цінностей свідчать такі її характеристики: дитина радіє спілкуванню з довкіллям, захоплюється ним у різні пори року, за різного стану погоди; жваво реагує на сезонні та погодні зміни; має свої улюблені місця у найближчому довкіллі; співчуває рослинам і тваринам, які потерпають, прагне їм допомогти; захоплюється зоряним небом, Сонцем, Місяцем тощо.

Формування цінностей відбувається у безперервному процесі навчання, виховання і розвитку, який спрямовується, зокрема, і на формування еколого-економічної культури та відповідальності кожної особистості за збереження і поліпшення стану навколишнього середовища. Еколого-економічну культуру в таких підходах слід розглядати як напрям людської діяльності та мислення, від якого залежать сучасні умови

існування та найближче майбутнє людства [3, с. 112]. Рівень еколого-економічної культури особистості та спільноти в цілому визначає стан довкілля і внутрішній світ кожної людини. При цьому особливого значення набуває процес виховання в кожній людині сучасного еколого-економічного світогляду, бережливого ставлення до природи, розуміння домінант природних благ над штучно створеними матеріальними цінностями, усвідомлення меж власних потреб, відсутності споживацької психології, готовності добровільно підпорядкувати свої інтереси законам природи, інтересам розвитку суспільства.

У контексті реформування змісту навчання і виховання в початковій школі завданням еколого-економічної освіти слід вважати:

- засвоєння наукових знань про взаємозв'язок та взаємовплив природи, суспільства і людської діяльності;
- розуміння багатогранної цінності природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема;
- формування в учнів знань про цілісну наукову картину світу, взаємозв'язок і протиріччя між природою та суспільством;
- оволодіння нормами правильної поведінки в навколишньому середовищі і серед людей.

Успішне розв'язання цих завдань можливе лише за умови дотримання принципу інвайроменталізму (єдності і взаємозалежності людини та природи). У суспільстві має розпочатися формування нового типу свідомості, на основі якої відбудеться "... олюднення природи й оприроднення людини". Нова еколого-економічна свідомість повинна мати синкретний характер, тобто логічно включати в себе всі попередні типи свідомості (магічну, релігійну, наукову), а не відмежовуватися від них" [2, с. 6].

Загалом процес формування ціннісних орієнтацій можна представити у вигляді запропонованої нами моделі (рис. 1). Він розпочинається з природної потреби людини, яку вона прагне задовольнити. Природна потреба породжує мотив діяльності (навчальної, пізнавальної, суспільно корисної або ж асоціальної тощо). Мотив стає рушійною силою діяльності, в процесі якої розвиваються і формуються інтереси, світогляд. Останні і є психологічною базою для формування системи цінностей особистості. Означений процес відбувається під впливом багатьох факторів: соціального середовища, діючої системи виховання, сім'ї (спосіб життя, сформована система цінностей).

Основи формування і розвитку базової структури особистісних цінностей закладаються у молодшому шкільному віці. У своєму дослідженні ми притримувалися думки науковців, що життєві цінності молодших школярів формуються одночасно з емоційно-ціннісними компетенціями. Інакше кажучи, для дитини цінним стане те, що пройде через її емоційне сприйняття, схвалення або ж отримає засудження, страх.

При цьому слід пам'ятати, що поведінка дитини зорієнтована на дорослого (його вчинки та стосунки з людьми) як зразок для наслідування. Вирішальну роль у засвоєнні зразків поведінки відіграє оцінка, яку авторитетні для дитини люди дають іншим дорослим, дітям, героям літературних творів тощо. Орієнтація поведінки молодшого школяра на "старших" зумовлює розвиток його довільності, оскільки постійно зіштовхує як мінімум два бажання: зробити щось безпосередньо ("як хочеться") чи діяти відповідно до вимог дорослого ("за зразком"). З'являється новий тип поведінки, яку можна назвати особистісною.

В цьому віці поступово розвивається певна ієрархія мотивів, їх супідрядність. Діяльність дитини зумовлюється не окремими спонуканнями, а ієрархічною системою мотивів, у якій основні та стійкі набувають провідної ролі, підпорядковуючи ситуативні пробудження. Пов'язано це з вольовими зусиллями, потрібними для досягнення емоційно привабливої мети. Саме з цього починають закладатися основи планування життєтворчого процесу дитини.

Важливе значення у формуванні моральних почуттів мають дитячі уявлення про позитивні еталони, що дозволяють передбачати емоційні наслідки власної поведінки, завчасно переживати задоволення від її схвалення як "хорошої" або ж невдоволення від її оцінки як "поганої". Таке емоційне передбачення відіграє вирішальну роль у формуванні моральної поведінки школяра.

Коротко зупинимося на особливостях сучасної дитини, яка від народження природно сприймає світ "своїм", усвідомлює свою цінність для нього, розуміє, що має

право бути в ньому та діяти відповідно до власних потреб. Завдання вчителів початкової школи – підтримати і розвинути таку впевненість, скерувати її в необхідному напрямку. Слід враховувати і те, що повчання, моралі, безперервні заучування правил поведінки і діяльності сучасною дитиною не сприймаються і працюють у зворотному напрямі. Вона прагне все сказане перевірити на практиці. І дуже часто у неї це виходить. Дитина оволодіває деякими трудовими навичками набагато легше, ніж дорослий. Це надає їй впевненості й рішучості набувати власний життєвий досвід. Надбання, здобуті в цьому віці, стають у подальшому підґрунтям для формування власної системи цінностей.

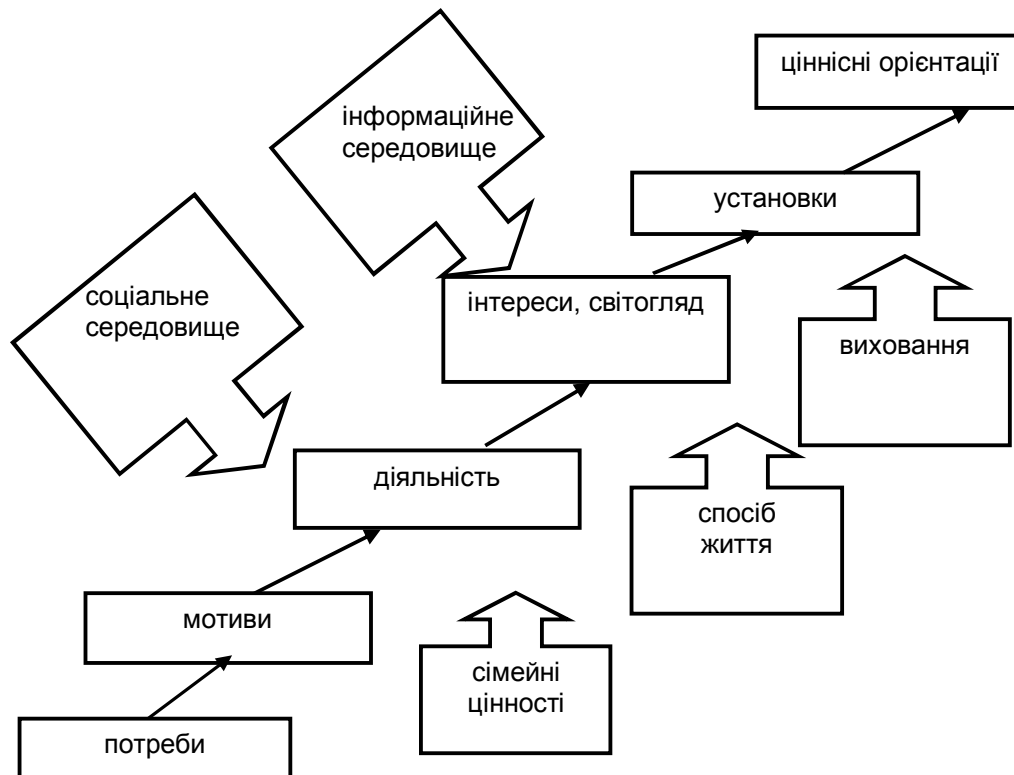


Рис. 1. Процес формування ціннісних орієнтацій

Слід врахувати і те, що молодший шкільний вік є особливим, сензитивним періодом для розумового розвитку дитини. Особливість його полягає в тому, що в процесі розумового розвитку важливий як обсяг конкретних знань, набутих дитиною, так і сформований пізнавальний інтерес та розвинені розумові дії (уміння міркувати, аналізувати, пояснювати, узагальнювати, систематизувати, доводити).

Розвиток пізнавального мислення розпочинається з допитливості, яка притаманна майже всім дітям і яка, на жаль, минає з віком. Діти від народження дослідники. Вони докладають певних зусиль, щоб пізнати світ, отримати знання. Та не завжди можуть правильно їх пояснити, а тим паче – використати. Тому дуже важливими в роботі з дітьми є уміння вчителя ставити запитання про навколишній світ, заохочувати й організовувати спостереження за всім, що оточує дитину, ставити експерименти і пояснювати їх, а також навчати дитину сміливо ставити запитання. Відкритість вчителя до інтересів дітей виявляється через його відповіді. У відповідях мають бути: підтримка інтересу, подробиці, підказка, як самостійно дійти до пояснення, й головне, присутня наукова логіка.

Розвивати пізнавальний інтерес дитини означає зробити так, щоб їй хотілося дізнатися більше (стимул), а також допомогти дитині пізнавати все те, що її оточує (реакція), і заохочувати її бажання зрозуміти те, що вона побачила або зробила (висновок). На етапі стимулювання вчитель підтримує дитину тим, що допомагає їй придивлятися до навколишнього світу, правильно поставити запитання, заохочує висловлювати власні думки і допомагає знайти способи перевірки своїх ідей. Реакція виявляється в

тому, що дитина вчиться спостерігати, ставити запитання, вигадувати щось нове для пояснення побаченого, шукати підтвердження своїм ідеям, перевіряти їх, а також розповідати, про що вона дізналася. Формулюючи висновок, дитина узагальнює та пояснює побачене, відстоює свої ідеї, у неї з'являється бажання дізнатися більше.

На самому початку шкільного навчання слід підвести дітей до усвідомлення того, що людина – невід'ємна частина природи, що вона, розвиваючись, задовольняючи свої потреби, впливає на навколишнє середовище. Учні початкової школи мають усвідомлювати, що цей вплив може бути як позитивним, так і дуже негативним. На уроках із природознавства доцільно навести приклади і показати, що в результаті нерозумного, а в багатьох випадках навіть хижацького ставлення до природи знищено значні території лісів, забруднено моря, озера і річки, зменшено кількість багатьох тварин, птахів і рослин, багато з яких повністю зникли з поверхні Землі [6].

Оскільки для молодших школярів найдоступнішим є емоційно-естетичне сприйняття природного середовища, то вчителю доцільно віднайти і поєднати способи злиття емоційних почуттів у ставленні до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення і практичними діями з охорони довкілля. Практика показує, що дуже ефективною формою організації природопізнавальної діяльності учнів початкової школи є екскурсії, під час яких в них формуються позитивні установки, навички спостережливості, орієнтації у позитивних і негативних явищах, які неперервно відбуваються у довкіллі. Під час екскурсій у вчителя виникають оптимальні умови для активного формування в учнів почуття прекрасного, любові до рідного краю, навичок правильної поведінки в природі, емоційно-естетичного сприйняття відповідальності за стан навколишнього середовища.

Слід також усвідомлювати, що розумне ставлення до природи в дітей молодшого шкільного віку активно формується тоді, коли дитина безпосередньо впливає на покращення навколишнього середовища своєю посиленою працею. У процесі осмисленої трудової діяльності (посадка квітів та дерев навесні; підгодівля птахів узимку тощо) учні з допомогою вчителя ефективно доповнюють і поглиблюють свої знання, виробляють практичні вміння і навички, потрібні для розумного використання природних багатств у майбутньому.

Еколого-економічна модель початкової освіти може ефективно реалізовуватися, лише спираючись на гуманістичну спрямованість та інноваційний потенціал освітнього закладу, які передбачають створення найбільшого сприяння розвитку дитини, її здібностей, фізичних і моральних якостей [5, с. 40–42]. Саме тому сучасна початкова школа має стати школою не лише знань, а й цінностей, школою досвіду, школою самодостатньої особистості й орієнтувати учнів на досягнення вершин досконалості у житті.

Висновки. Сьогодення з його глобальними викликами вимагає перегляду ієрархії і врахування еколого-економічних цінностей у формуванні особистісної ціннісної структури людини, за допомогою якої вона стає повноправним членом суспільства, набуває здатності розвивати і зберігати його.

Фундамент системи цінностей закладається в молодшій школі і має відбуватися на принципах єдності людини і природи та пізнавальної активної діяльності. Щоб досягти бажаного результату, слід у процесі навчання і виховання враховувати динаміку змін як навколишнього середовища, так і незворотних змін в особливостях розвитку сучасних дітей.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : монографія / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 255 с.
2. Дробноход М. І. Стійкий екологічно безпечний розвиток і Україна : монографія / М. І. Дробноход. – К. : Наукова думка, 2002. – 104 с.
3. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика : монографія / В. С. Крисаченко. – К. : Наукова думка, 1996. – 352 с.
4. Психологія личности : словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
5. Химинець В. Інновації в початковій школі : навч.-метод. вид. / В. Химинець, М. Кірик. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 312 с.
6. Химинець В. Формування еколого-економічних цінностей в учнів початкової школи / В. Химинець, А. Химинець // Нова педагогічна думка. – 2016. – № 1 (85). – С. 161–165.

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378+377.8

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ІСТОРІЯ, ЗДОБУТКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Мартиненко С. М.

У статті на основі аналізу історії та становлення професійної підготовки визначаються основні підходи до формування діагностичної компетентності вчителя початкової школи. Авторкою охарактеризовано змістово-методичну складову діагностичної діяльності педагога, обґрунтовано поетапність її засвоєння в умовах вищого навчального закладу. Особливу увагу звернено на викладання навчальної дисципліни "Основи педагогічної діагностики", організацію та проведення педагогічної практики і науково-дослідну роботу студентів.

Ключові слова: підготовка вчителя початкової школи, діагностична діяльність, підготовка вчителя початкової школи до діагностичної діяльності.

В статье на основе анализа истории и становления профессиональной подготовки определяются основные подходы к формированию диагностической компетентности учителя начальной школы. Автором охарактеризована содержательно-методическая составляющая диагностической деятельности педагога, обоснована поэтапность ее усвоения в условиях высшего учебного заведения. Особое внимание обращено на преподавание учебной дисциплины "Основы педагогической диагностики", организацию и проведение педагогической практики и научно-исследовательскую работу студентов.

Ключевые слова: подготовка учителя начальной школы, диагностическая деятельность, подготовка учителя начальной школы к диагностической деятельности.

The main approaches to the formation of diagnostic competence of primary school teachers are determined on the basis of the historical analysis of the professional training and establishment. The author describes the content and methodical component of the teacher diagnostic activity and characterizes its phased assimilation into the instructional process. In the article special attention is paid to teaching the discipline "Basics of Educational Diagnostics". Measures to provide student teaching and research work are also described.

Key words: primary school teacher training, diagnostic activity, primary school teacher training to diagnostic activity.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграційних процесів триває модернізація системи освіти, що супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці, яка визначають основні вимоги до підготовки вчителя початкової школи. Сучасний педагог має формувати в учнів не лише ключові та предметні компетентності, а й підготувати їх до активної пізнавальної діяльності, життя в нових економічних умовах. Це вимагає від учителя особливої уваги до своїх вихованців, а саме: вивчення їх індивідуальних особливостей і навчальних можливостей, встановлення пізнавальних потреб та інтересів, визначення перспектив особистісного розвитку, передбачення й подолання труднощів у навчанні та вихованні, здійснення особистісного підходу шляхом суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Безперечно, за таких умов активізується діагностичний компонент професійної діяльності педагога, тому важливим шляхом удосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі є його побудова на основі педагогічної діагностики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнення наукових джерел засвідчило, що вагомий внесок у вдосконалення практичної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності зроблено А. Алексюком, В. Бондарем, М. Євтухом, І. Зязюном, О. Морозом, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвою, Л. Хомич,

Л. Хоружою, І. Шапошніковою. У дослідженнях А. Бєлкіна, Б. Бітінаса, О. Божович, А. Кочетова, М. Монахова, І. Підласого розкрито сутність основних функцій педагогічної діагностики, комплексного підходу до діагностування навчальних досягнень, вихованості, розвитку пізнавальних здібностей особистості. Історичний аспект розвитку педагогічної діагностики відображено у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (П. Блоцький, О. Залужний, Г. Костюк, О. Раєвський, Я. Чепіга, К. Ушинський, А. Біне, К. Інгенкамп, Ч. Спирмен, З. Стоунс). Накопичено також досвід спеціального дослідження окремих напрямів діагностичної діяльності вчителя (дисертаційні праці І. Житко, Г. Гаца, М. Захарійчук, Л. Кравченко, Т. Купріянич, О. М. Мельник, Т. Стефановської, Д. Фалько). Однак аналіз наукових джерел переконливо довів, що проблема підготовки вчителя початкової школи до діагностичної діяльності вивчена недостатньо. З урахуванням зазначеного наші зусилля будуть спрямовані на розкриття досліджуваного питання.

У запропонованій статті, враховуючи актуальність окресленої проблеми та зважаючи на ступінь її теоретичної та практичної розробленості, ставимо за **мету** визначити й охарактеризувати основні складові професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до діагностичної діяльності; виокремити педагогічну діагностику як важливу складову педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення наукової літератури засвідчило, що вітчизняні та зарубіжні вчені активно досліджують підходи й закономірності в системі підготовки майбутнього вчителя (В. Бондар, Б. Гершулевський, В. Загвазінський, В. Краєвський, Г. Нікандров, О. Савченко, В. Сластьонін). Ми виходимо з того, що підготовка вчителя початкової школи до діагностичної діяльності безпосередньо пов'язана з професійною підготовкою як цілісною системою, побудованою на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне вона є складовою загальнопедагогічної підготовки; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями навчального процесу; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від розвитку особистісних якостей і властивостей. Готовність учителя до забезпечення розвитку індивідуальних можливостей учнів, здатність до професійного саморозвитку є домінуючою метою його професійної підготовки. Педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється його особистісно-професійний розвиток, є засобом формування творчої особистості учня, саме тому підготовка вчителя до діагностичної діяльності передбачає його готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Водночас, як засвідчують теоретичні дослідження й аналіз практики, вчителі початкової школи відчувають серйозні труднощі в здійсненні *діагностичної діяльності*, яка полягає у розпізнанні якостей, характеристик і стану всіх складових педагогічного процесу, отриманні об'єктивної інформації про розвиток досліджуваного об'єкта (суб'єкта), що дозволяє вчителю повніше зрозуміти проблему, визначити критерії оцінювання педагогічної ситуації, знайти оптимальні педагогічні рішення та конструктивно їх розробити, зреалізувати діагностичний супровід індивідуального розвитку особистості.

Нами встановлено, що підготовка вчителя початкової школи до діагностичної діяльності здійснюється, в першу чергу, шляхом удосконалення змісту професійно-педагогічної освіти. Її аналіз передбачає визначення тих навчальних дисциплін, які безпосередньо або опосередковано спрямовані на ознайомлення студентів із основами педагогічної діагностики. Відповідно до методологічних засад розуміння сутності діагностичної діяльності та її суб'єктів має стати основою для розроблення мети, змісту та технологій навчання студентів цієї діяльності. Але, як засвідчують реалії сьогодення, більшість теоретичних засад, що визначають предмет, структуру та сутність діагностичної діяльності, потребують емпіричної перевірки.

Вважаємо, що досить важливим методичним чинником цілеспрямованого впливу є введення до навчального плану підготовки студентів спеціальності 013 "Початкова освіта" навчальної дисципліни "Основи педагогічної діагностики", виявлення діагностичних міркувань майбутніх учителів, оцінка їхньої діагностичної діяльності за підсумками проходження педагогічної практики.

Метою викладання педагогічної діагностики є ознайомлення студентів зі змістом, завданнями і функціями діагностичної діяльності вчителя початкової школи,

діагностичними технологіями і методиками вивчення особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

У процесі теоретико-експериментального дослідження нами встановлено також, що підготовка вчителя початкової школи до діагностичної діяльності реалізувалася на базі змісту психолого-педагогічних дисциплін, фахових методик, педагогічної практики та науково-дослідної діяльності.

Для ефективної підготовки вчителів початкової школи до діагностичної діяльності було використано досить поширений у науці метод вивчення структури діяльності, сутність якого полягала в тому, що подібні порівняння дозволяють виокремлювати ті дії, які забезпечують успіх і відсутність яких робить діяльність мало-ефективною. З урахуванням цього було виділено *основні етапи адаптивного управління підготовкою вчителя початкової школи до діагностичної діяльності*:

- 1 етап (підготовчий) – прийняття професії як особистісно значущої;
- 2 етап (основний) – когнітивне засвоєння діяльності;
- 3 етап (підсумковий) – перехід до практичних дій;
- 4 етап (рефлексивно-корекційний) – професійна діяльність у початковій школі.

За послідовністю та тривалістю перебігу етапи засвоєння діагностичної діяльності вчителями початкової школи йдуть послідовно або перетинаються. Поєднання запропонованої етапності з логікою вивчення психолого-педагогічних дисциплін дозволило розробити зміст оволодіння діагностичною діяльністю. У цьому процесі ми брали до уваги взаємозв'язок і взаємозумовленість не лише самих етапів, а й основних функціональних завдань навчання, гнучкого переходу від одного етапу до іншого.

Навчальні курси "Університетські студії", "Філософські студії", "Сучасні наукові стратегії" стали основною реалізацією початкового етапу формування фахових знань майбутнього вчителя початкової школи; "Психологія", "Педагогіка", "Методика виховання в початковій школі" поглибили в студентів фахові знання, вміння і навички у їх поєднанні з діагностичним інструментарієм.

Завданням фахових методик було забезпечення усвідомлення студентами специфіки загальнодидактичних і конкретно методичних цілей навчальних предметів початкової школи, основних вимог до досягнень учнів із різних навчальних дисциплін; специфіки об'єктів діагностування під час вивчення кожного навчального предмета та їх місця в багатокомпонентній структурі педагогічного діагностування; основних параметрів навчально-пізнавальної діяльності учнів у кожному класі; специфіку діагностичної діяльності, зумовлену характером діагностичної та дидактичної мети, віковими та індивідуально-психологічними особливостями учнів.

Важливим структурним компонентом підготовки вчителя, формування його діагностичних умінь на основі педагогічної діагностики є *педагогічна практика*, яка забезпечує підґрунтя для практичної реалізації теоретичних знань, удосконалення вмінь і формування навичок. Під час практики студенти стають активними учасниками навчально-виховного процесу, мають змогу розробити й апробувати діагностичні методики, встановлювати педагогічний діагноз, аналізувати та спрогнозувати очікувані результати.

Згідно з навчальним планом підготовки фахівців початкової школи передбачено такі види педагогічної практики, як:

- психолого-педагогічна (III–IV семестри);
- пропедевтична (V семестр);
- виробнича (VI–VIII семестри).

Під час поетапного проведення педагогічної практики майбутні вчителі мали змогу спостерігати та аналізувати діагностичну діяльність учителя безпосередньо в умовах навчально-виховного процесу початкової школи, осмислювати, узагальнювати їх досвід, оцінювати ефективність професійної діяльності. Відтак студенти розвивали професійно-педагогічну спрямованість, уміння аналізувати процес навчання з основних предметів, визначати та розробляти ефективні діагностичні методики.

Виконання завдань навчальної практики здійснювалася студентами у формі цілеспрямованого моніторингу діагностичної діяльності вчителя-класовода; проведення навчальних занять і виховних заходів, добору діагностичного матеріалу для визначення рівня навчальних досягнень школярів із української мови, математики, читання, природознавства; встановлення об'єктів, критеріїв, показників оцінювання з урахуванням специфіки предметного змісту, індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Виробнича практика була основною у формуванні фахових і діагностичних умінь, мотиваційно-ціннісної, когнітивної та процесуальної складових підготовки. З цією метою до програм педагогічної практики внесено спеціально розроблені проблемні, творчі завдання, які передбачали їх виконання із застосуванням здобутих діагностичних знань. Результати виконання студентами завдань педагогічної практики аналізувалися вчителем, методистом, студентами групи у формі індивідуальних методичних консультацій, консиліумів, активного групового обговорення, укладання методичних портфоліо.

Під час виробничої практики студенти виконували всі професійні функції і завдання вчителя, тому їхня діагностична діяльність охоплювала психолого-педагогічне спостереження, аналіз і узагальнення; тематичне та підсумкове оцінювання навчальних досягнень учнів відповідного класу; методичний аналіз педагогічного досвіду; порівняння ефективності професійно-діагностичної діяльності різних учителів початкової школи; складання діагностичних карток, розроблення методичних рекомендацій для вчителів, учнів та їх батьків; проведення бесід, тестувань, анкетувань тощо. Педагогічна практика була одночасно завершальним етапом формування фахових і діагностичних умінь, а її результати – показником готовності майбутнього вчителя до діагностування індивідуальних особливостей учнів, класу, навчально-виховного процесу початкової школи загалом.

Важливим чинником засвоєння і вдосконалення досвіду діагностичної діяльності є науково-дослідна робота студентів (НДРС), побудована за принципом циклічності у чотири етапи, основою якої є єдина концепція науково-дослідної діяльності професорсько-викладацького складу кафедр університету, що знайшли своє відображення у формі провідних ідей, підходів і напрямів організації НДРС.

З цією метою розроблено та апробовано навчально-методичні рекомендації "Організація науково-дослідної роботи студентів із педагогічних дисциплін" (для студентів і викладачів вищих навчальних закладів), завданням яких є визначення основних засад організації та здійснення наукового пошуку, ознайомлення студентів із вимогами до виконання та оформлення рефератів, написання виступів на науково-практичних конференціях, семінари, проведення дослідницьких робіт. Запропонована тематика курсових і бакалаврських досліджень відображала актуальність і своєчасність проблеми становлення і розвитку педагогічної діагностики, надавала змогу студентам визначити її теоретичні засади, ґрунтуючись на локальних дослідженнях. Виконання наукових робіт за проблемами педагогічної діагностики спонукало студентів до наукового пошуку, сприяло розвитку дослідницьких умінь і навичок, творчого і логічного мислення, формуванню самостійності та зацікавленості діагностичною діяльністю.

Таким чином, основні підходи до підготовки вчителя початкової школи до діагностичної діяльності підтвердили свою дієвість упродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Запропонована поетапність враховувала логіку вивчення психолого-педагогічних, фахових дисциплін, проходження педагогічної практики, науково-дослідної роботи уможливила передбачення взаємозв'язку і взаємозумовленості не лише самих етапів, а й основних функціональних завдань професійної підготовки.

Література

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів : навч. посіб. / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 122 с.
2. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи : навч.-метод. посіб. / С. М. Мартиненко. – К. : КУ імені Бориса Грінченка, 2010. – 264 с.
3. Мороз О. Г. Педагогічна практика студентів у загальноосвітніх навчальних закладах : навч. посіб. / О. Г. Мороз. – К., 2003. – 90 с.
4. Пехота О. М. Психолого-педагогічні основи індивідуально-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О. М. Пехота // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н. Г. Нікало. – К. : ВІПОЛ, 1999. – С. 213–235.
5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : СПД "Цудзиневич Т. І.", 2007. – 204 с.
6. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посіб. : в 2 ч. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К. : ВДЦ "Київський університет", 2000. – 217 с.
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

УДК 378.147:372.4

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Оліяр М. П.

Завдання формування комунікативної компетентності молодших школярів визначено в Державному стандарті загальної початкової освіти. Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів є важливою умовою їхньої успішної професійної діяльності. Належний навчально-методичний супровід формування комунікативно-стратегічної компетентності дає змогу здійснити якісну фахову підготовку майбутніх педагогів.

Ключові слова: майбутній учитель початкових класів, навчально-методичний супровід, комунікативно-стратегічна компетентність.

Задание формирования коммуникативной компетентности младших школьников определено в Государственном стандарте общего начального образования. Коммуникативно-стратегическая компетентность будущих учителей начальных классов является важным условием их успешной профессиональной деятельности. Должное учебно-методическое сопровождение формирования коммуникативно-стратегической компетентности дает возможность осуществить качественную профессиональную подготовку будущих педагогов.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, учебно-методическое сопровождение, коммуникативно-стратегическая компетентность.

The aim of forming communicative competence of primary school students is defined in the State Registry of primary education. The communicative-strategic competence of elementary school teachers-to-be is crucially important for their successful professional activity. The proper instructional and methodological support in formation of communicative-strategic competence facilitates the high-quality professional training of teachers-to-be.

Key words: primary school teacher-to-be, instructional and methodological support, communicative-strategic competence.

Постановка проблеми. Підписання Україною Болонської декларації зумовило нові підходи у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Сьогодні фахова підготовка студентів повинна відбуватися в умовах інноваційного навчання, спрямованого на розвиток творчого критичного мислення майбутнього вчителя, практичного досвіду та вмінь дослідницької діяльності, особистісних ціннісних орієнтацій, що складають основу професійної компетентності. У ракурсі компетентнісного підходу процес формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів повинен мати прогностичний характер, орієнтувати зміст викладання сучасної української мови та інших навчальних дисциплін на кінцевий результат, а саме – формування комунікативної компетентності випускників ВНЗ, у тому числі її стратегічного складника. У зв'язку з цим виникла потреба визначення нових підходів до побудови процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему компетентнісного підходу в освіті досліджували В. Байденко, С. Бондар, М. Головань, І. Гушлевська, І. Зимня, Я. Кодлюк, В. Краєвський, А. Маркова, Г. Мешко, О. Овчарук, О. Пометун, Д. Равен, І. Родигіна, Г. Руденко, Л. Сень, Р. Уайт, А. Хуторський та ін.

Проблема формування комунікативної компетентності особистості була об'єктом досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Бабиш, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, В. фон Гумбольдт, О. Духнович, О. Леонтєв, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Потєбня, Т. Симоненко, В. Сухомлинський, О. Хорошковська, Л. Щерба та ін.). Водночас проблема навчально-методичного супроводу процесу формування комунікативних умінь майбутніх педагогів у сучасних умовах залишається недостатньо дослідженою.

Метою статті є аналіз навчально-методичного супроводу формування стратегічного складника комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим компонентом комунікативної компетентності майбутнього вчителя є комунікативно-стратегічна компетентність, що виявляється як здатність педагога успішно здійснювати професійне спілкування, обираючи для цього ефективні стратегії й тактики, що сприяють підвищенню якості комунікації. Ця компетентність включає психолого-педагогічні знання, фахові вміння, позитивну мотивацію вчителя, яких вимагає педагогічна професія, та сформовані риси його комунікативної особистості [5, с. 7–8].

У Постанові Кабінету Міністрів України "Про затвердження національної рамки кваліфікації" (2011 р.), прийнятій із метою узгодження освітніх послуг та ринку праці, наближення до європейських освітніх стандартів, визначено, що світова освітня система має комунікативне спрямування, яке забезпечує майбутнім фахівцям можливість адаптації у будь-якому соціумі. У документі описано дев'ять кваліфікаційних рівнів, які стосуються комунікативної компетентності особистості, а саме:

Нульовий рівень. Ситуативна взаємодія в обмеженому колі осіб за допомогою інших; реагування на прості усні повідомлення.

1-й рівень. Інтеграція до соціальних груп; реагування на прості письмові та усні повідомлення.

2-й рівень. Взаємодія в колективі для виконання завдань; продукування деталізованих усних і письмових повідомлень.

3-й рівень. Здатність до ефективної роботи в команді. Сприйняття критики, порад і вказівок; продукування деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності.

4-й рівень. Здійснення наставництва, передавання досвіду; продукування складних деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема в професійній діяльності.

5-й рівень. Взаємодія, співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності.

6-й рівень. Донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію.

7-й рівень. Зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; використання іноземних мов у професійній діяльності.

8-й рівень. Спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та / або професійної діяльності.

9-й рівень. Лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та / або професійної діяльності [7].

Аналіз змісту Державного стандарту загальної початкової освіти засвідчив, що завдання формування комунікативної компетентності молодших школярів чітко виписане не лише щодо навчання української мови, але й інших предметів. Мовленнєві та комунікативні вміння молодших школярів, відповідно до Державного стандарту, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. Задля формування комунікативної компетентності школярів передбачається виконання таких завдань: створення в учнів позитивної мотивації засвоєння знань; формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності; засвоєння елементарних знань про найважливіші мовні одиниці, необхідні та достатні для формування мовленнєвих умінь і навичок; залучення до національної культури народу, мова якого вивчається; сприяння інтелектуальному, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості. Зміст навчання української мови як державної та інших мов як навчальних предметів визначається змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, які є взаємозалежними і взаємопов'язаними [4].

У пояснювальній записці до програми з української мови для 1–4 класів підкреслюється, що основна мета курсу полягає "у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно

користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань". Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: "вироблення в учнів мотивації навчання української мови; формування комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма); опанування найважливіших функціональних складників мовної системи; соціально-культурний розвиток особистості; формування в учнів умінь вчитися" [8].

Для ефективної роботи зі школярами майбутній учитель початкових класів повинен актуалізувати свої знання про періоди розвитку мовлення людини, чинники впливу на процеси мовленнєвої діяльності, комунікативну компетентність, мовну особистість молодшого школяра, комунікативні методи, прийоми, засоби, способи конструювання тексту. Студент має враховувати вимоги, які передбачаються відповідно до комунікативного підходу (потреба в спілкуванні виникає під час природних чи створених штучно (з навчальною метою) мовленнєвих ситуацій: діалогів, суперечок, обговорень, рольових ігор, листування, бесід на екскурсіях і прогулянках тощо; автор висловлювання (усного чи писемного)), мусить добре розуміти те, про що він буде говорити, тобто володіти достатньою, достовірною і важливою інформацією, її необхідно відібрати, систематизувати, структурувати, підпорядкувати авторському задуму. Мета комунікації буде досягнута за умови достатнього володіння її учасниками мовними засобами: багатим активним словником, умінням швидко і правильно утворювати граматичні форми, будувати речення і пов'язувати їх у текст, добирати відповідні мовні засоби для конкретної комунікативної ситуації. Висловлювання учня повинно бути комусь потрібним, тобто мати адресата, на кожне запитання він має отримати відповідь, його розповідь має бути почута, письмовий твір, лист – прочитаний хоча б однією людиною, висловлена думка – обговорена, відповідь – оцінена [1]. Таким чином, майбутній учитель повинен володіти відповідним багажем знань, уміти створювати мовленнєві ситуації, потребу в спілкуванні, організовувати накопичення матеріалу для мовлення тощо.

Цілком закономірно в Галузевому стандарті вищої школи комунікативне спрямування фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів визначається як одне з пріоритетних. Зокрема, у такій складовій стандарту, як освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу, що відображає завдання загальноосвітньої та професійної підготовки, вимоги до компетентності фахівця, його соціально значущих якостей, готовність учителя до взаємодії з дітьми та з оточенням, до самовдосконалення визнається одним із критеріїв придатності до професійної діяльності.

Студент зі сформованою комунікативною компетентністю повинен уміти:

- аналізувати, прогнозувати і розв'язувати комунікативні завдання з метою налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі;
- визначати та проектувати основні етапи педагогічного спілкування з метою налагодження продуктивності взаємодії між учнями та вчителем у процесі навчання;
- підтримувати оптимальний ритм та умови ефективного педагогічного спілкування з метою плідного управління спілкуванням у педагогічному процесі;
- аналізувати спілкування, що відбулося, та моделювати нові комунікативні завдання з метою уточнення здійсненої процедури спілкування та прогнозування майбутньої взаємодії;
- формувати індивідуальний стиль спілкування з метою досягнення відповідності між стилем спілкування й особистістю;
- вдосконалювати власну комунікативну культуру і будувати стосунки з учнями як суб'єкт-суб'єктну взаємодію з метою забезпечення творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу [3].

З'ясуємо, яким чином визначені завдання відображено в змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів. "Сучасна українська мова з практикумом" – базова лінгвістична дисципліна. Мета дисципліни – дати глибокі системні знання фонетичної, лексичної, граматичної структури української мови, виробити практичні навички лінгвістичного аналізу тексту, забезпечити досконале володіння студентами усним і писемним літературним мовленням. Вивчаються традиційні питання з розділів "Вступ", "Фонетика", "Орфоепія", "Графіка", "Орфографія", "Лексикологія", "Фразеологія", "Лексикографія", "Словотвір", "Морфологія", "Синтаксис",

"Пунктуація". Слід зазначити, що такий зміст курсу сучасної української мови, який недостатньо відображає комунікативний аспект фахової підготовки майбутніх учителів, у педагогічних інститутах традиційно зберігається вже впродовж кількох десятиліть.

Навчальна дисципліна "Українська мова (за професійним спрямуванням)" супроводить основний курс сучасної української мови. У типовій програмі курсу для вищих навчальних закладів, затвердженій Міністерством освіти і науки України (2009 р.), зазначається, що мета дисципліни – "сформувати національно-мовну особистість, ознайомити студентів з нормами сучасної української мови в професійному спілкуванні, з основними вимогами до складання та оформлення професійних документів, навчити їх професійного мовлення, збагатити словник термінологічною, фаховою лексикою; підвищити загальномовний рівень майбутніх фахівців, формувати практичні навички ділового усного і писемного спілкування в колективі, розвивати комунікативні здібності" [6].

Однак, незважаючи на сучасні тенденції розвитку професійної освіти, у програмі не визначено завдання формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця, а також не відображено її діяльнісний (стратегічний) аспект. Лише у темі 1.3 "Специфіка мовлення фахівця (відповідно до напрямку підготовки)", на вивчення якої пропонується відвести 1 годину практичних занять і 2 години самостійної роботи, розглядається питання "Набір відповідних тактичних та мовних засобів у межах конкретного виду усного вербального спілкування". Крім того, чимало запропонованих для вивчення тем дублюють зміст дисципліни "Сучасна українська мова з практикумом".

Окремі питання, пов'язані з проблемою формування комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів, включено до навчальних та робочих програм педагогічних дисциплін. У курсі педагогіки вчитель розглядається як суб'єкт педагогічної діяльності, серед компонентів якої виділено комунікативний. Н. Волкова зазначає, що між учителем і учнями, колегами, батьками та громадськістю повинні бути відносини, що даватимуть змогу задовольняти потреби та інтереси учнів, ефективно впливати на них, коригувати їхню поведінку. Для успішної реалізації комунікативного компонента вчитель повинен "встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями; взаємодіяти на особистісному рівні при вирішенні педагогічних завдань; діагностувати комунікативні якості учнів, враховувати їх у процесі організації педагогічного спілкування; визначати морально-психологічний настрій учнівського колективу, створювати сприятливу атмосферу, необхідний настрій при проведенні навчальних і позаурочних заходів; формувати і підтримувати доброзичливі стосунки в колективі; з повагою і тактом поводитися в будь-якій ситуації, вирішувати і попереджувати конфлікти" [2, с. 475–476].

Інноваційні технології формування комунікативних умінь молодших школярів (ігрові, інтерактивні, проблемні, розвивальні тощо) майбутні педагоги засвоюють у процесі вивчення дисципліни "Педагогічні технології в початковій школі" [9]. Окремі теми, пов'язані з формуванням комунікативної сфери майбутніх педагогів, розглядаються в навчальній дисципліні "Педагогічна майстерність", однак вони значною мірою повторюють уже вивчене на попередніх курсах.

Отже, можна констатувати, що питання формування комунікативної компетентності включені в зміст багатьох споріднених та неспоріднених навчальних предметів, їх значення в професійній підготовці визнають не лише лінгвісти, але й педагоги, викладачі інших фахових дисциплін. Водночас аналіз змісту предметів лінгвістичного та педагогічного циклів підтвердив, що комунікативні знання найчастіше мають фрагментарний характер, у практиці фахової підготовки майбутніх педагогів не вироблена єдина система формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, її діяльнісний (стратегічний) аспект у змісті фахових дисциплін реалізується недостатньо.

Аналіз навчально-методичного супроводу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів свідчать про те, що в педагогічних ВНЗ традиційно надається перевага формуванню ЗУН (знань, умінь, навичок) за предметними галузями (сучасна українська мова, педагогіка тощо). Зусилля викладачів слабко скоординовані, чимало тем у процесі викладання різних предметів повторюються. Вважаємо, що існує значний резерв часу для формування комунікативних умінь майбутніх учителів, який, на жаль, не використовується.

Висновки. Незважаючи на те, що в сучасній професійній освіті компетентнісний підхід є загальноприйнятим, у змісті навчальних дисциплін напряму підготовки "Початкова освіта" він досі не знайшов адекватного відображення. Тому важливим завданням є визначення ключових компетентностей майбутніх учителів початкових класів, їх змісту, структури, відображення цих напрацювань у Державному стандарті, модернізація навчальних планів і програм, а також належний навчально-методичний супровід процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів.

У зв'язку з цим перспективними є дослідження проблем посилення комунікативної спрямованості предметів лінгвістичного і педагогічного циклів, засвоєння навчального матеріалу на діяльній основі, розроблення ефективної системи оцінювання навчальних досягнень студентів.

Література

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Вид. 2-ге, перероб., доповн. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
3. Галузевий стандарт вищої школи. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 "Початкове навчання" / заг. ред. акад. АПН України В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/01_ukr.pdf. – Назва з екрана.
5. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. : 1996. – 308 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження національної рамки кваліфікації" [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>. – Назва з екрана.
7. Навчальна програма дисципліни "Українська мова (за професійним спрямуванням)" [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/. – Назва з екрана.
8. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/01_ukr.pdf. – Назва з екрана.
9. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37.091.4Сухомлинський:37.015.31:502/504

**В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ЕСТЕТИЧНЕ СТАВЛЕННЯ УЧНІВ
ДО ПРИРОДИ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Бережок В. Ю.

У статті розглянуто особистий внесок у проблему еколого-естетичного виховання В. О. Сухомлинського, що дозволяє накопичити матеріал, необхідний для розуміння цілей, принципів, змісту, форм, методів роботи в сучасній українській школі; обґрунтувати нові підходи до вирішення проблем екологічного виховання підростаючого покоління.

Ключові слова: екологічне виховання, естетичне виховання, ставлення до природи, екологічна культура, естетична культура, ціннісне ставлення, природа.

В статье рассматривается личностный вклад В. А. Сухомлинского в проблему эколого-эстетического воспитания, что позволяет накопить материал, который необходим для понимания целей, принципов, содержания, форм, методов работы в современной украинской школе; обобщить новые подходы к решению проблем экологического воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: экологическое воспитание, эстетическое воспитание, отношение к природе, экологическая культура, эстетическая культура, ценностное отношение, природа.

The article deals with Vasyl Sukhomlynskyi's personal contribution into the issue of ecological and aesthetic education. This allows accumulating the material, necessary for understanding the purposes, principles, contents, forms, methods of work in the modern Ukrainian school; generalizing new approaches to the solution of ecological education issues for the younger generation.

In Sukhomlynskyi's teaching, nature, love and respect for it take an important place. According to the scholar, teaching love to the nature, careful attitude to it start with gaining the ability to feel the beauty of nature, to perceive its heart.

Methods of children's ecological and aesthetic education involve active interaction with the world of nature. Vasyl Sukhomlynskiy said that nature does not educate itself. It expects from a man who was left in nature, raising the intellectual level, improvement of moral personal qualities. Only active human interaction with nature can educate.

Children cannot learn the beauty without teacher's bright and emotional speech about the beauty of the world.

Labor, aesthetic, moral and ecological education help the careful attitude formation of children to the nature. That is how a teacher forms the youth awareness of the need for knowledge about nature, the ability to feel its beauty, read its language, but also to preserve its wealth.

Key words: environmental education, aesthetic education, relations to nature, ecological culture, aesthetic culture, value relation, nature.

Постановка проблеми. Проблеми естетичного ставлення до природи все активніше піднімаються філософами, культурологами, екологами, педагогами. Уміння відчувати красу природи й бажання її захищати – важливі якості сучасної екологічно грамотної людини.

У наш час ще не з'явилося значних узагальнювальних праць, які з'єднували б сучасні дані низки наукових дисциплін у розгляді сутності, змісту, форм і методів цілеспрямованого педагогічного впливу на формування морально-естетичного ставлення до природи (тобто саме взаємозалежного ставлення до природи). Успіх розв'язання завдань екологічного навчання і виховання школярів залежить від їх естетичної культури.

Сучасні тенденції екологічного виховання пов'язуються з розумінням природи як суспільної, так і особистісної цінності та ставленням до її об'єктів. Актуальним у цьому плані є виховання в учнів старшого шкільного віку естетичного ставлення до природи, оскільки саме такий вік характеризується самовизначенням особистості, формуванням відносно усталеної системи цінностей, яка визначатиме сенс подальшого життя та майбутньої професії. Естетичне ставлення людини до природи розвивається протягом всього її життя. Не всі періоди в житті людини рівноцінні для естетичного розвитку. Більшість педагогів (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.) стверджують, що формування естетичної культури починається ще з молодшого шкільного віку. Чимало досліджень доводять, що прогалини в естетичному розвитку, а саме естетичному ставленні до природи, ще з раннього віку найчастіше виявляються невивірними навіть при систематичній роботі у середніх та старших класах.

Виховання естетичного ставлення до природи повинно розв'язувати завдання формування у дітей естетичного сприймання, оцінок і суджень, смаку та ідеалу, що означає розвиток чутливості до краси і виразності об'єктивних природних явищ, а також розуміння цінності, унікальності кожного з них. Головна роль тут належить мистецтву, яке у своїх "природних" жанрах і образах відображає багатоманітність відношень найбільш тонкими і впливовими засобами [9, с. 17].

Немає сенсу дорікати дитині у тому, що вона бездушна і безсоромна; слід терпляче, докладаючи додаткові зусилля, розвивати її відчуття і її совість, ту тонкість відчуттів, яка одна тільки дозволяє вихователю виховувати.

Природа – це один з факторів, що впливають на розвиток і формування естетичних почуттів, невичерпне джерело естетичних вражень та емоційного впливу на людину [1, с. 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники Т. Б. Баранова, М. Г. Васильєв, Н. Б. Ігнатівська, А. М. Кочергін, Ю. Г. Марков та ін. вважають, що виховати ціннісне ставлення до природи можна за умови залучення особистості до такої перетворювальної діяльності, яка, окрім всього, оптимізує взаємовідносини людини і природи. Теоретичні основи виховання молодого покоління у процесі спілкування з природою висвітлюються у працях відомих вітчизняних педагогів А. С. Макаренка, В. Г. Огороднікова, К. Д. Ушинського. Взаємодія людини і природи описано у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених (Д. Б. Ельконін, І. С. Конох, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв). Проблеми екологічного виховання учнів загальноосвітньої школи значну увагу приділяли такі вчені, як А. Г. Асмолов, Н. Б. Бібік, Г. П. Волошина, А. І. Захлебний, І. Д. Зверев, Н. П. Пустовіт, І. Г. Суравегіна та ін. Виховні основи екологізації та естетизації шкільного освітнього простору окремо розглядалися у працях Н. Даниліної, Н. Дежнікової.

Метою статті є вивчення та узагальнення досвіду еколого-естетичного виховання й естетичного ставлення до природи в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Розгляд його внеску в проблему еколого-естетичного виховання та естетичного ставлення до природи.

Виклад основного матеріалу. Еколого-естетичне виховання виділяється як самостійний напрямок у педагогіці завдяки тому, що має особливий власний предмет. Предметом еколого-естетичного виховання є: краса самої природи; краса природи, відбитої в мистецтві; краса ставлення людини до природи.

Важливе місце у педагогічній діяльності В. О. Сухомлинського належить природі, любові і дбайливому ставленню до неї. На думку вченого, виховання любові до природи, бережливого ставлення до неї починається з набуття вміння відчувати красу природи, сприймати її серцем. Він пише: "Ми йшли в степ, сідали на вершину кургану, дивилися на широкі поля, засіяні пшеницею, милувалися квітучими садами й стрункими тополями, синім небом і співом жайворонка. Захоплені красою землі, де жили діди й прадіди, де нам судилося прожити життя, повторити себе в дітях, постаріти і піти в землю, яка народила нас, – це найважливіше емоційне джерело любові до Батьківщини" [8, с. 7–279].

Із сприймання і пізнання краси починається виховання естетичної культури, виховання почуттів.

Схильність до естетичного сприйняття дійсності у дітей виявляється рано. В. О. Сухомлинський писав, що "кожна дитина за своєю природою – допитливий

дослідник, відкривач світу. Тож нехай перед ним відкривається чудовий світ в живих фарбах, яскравих і зворушливих звуках, у казці та у грі, у власній творчості, у красі, що надихає його серце, у прагненні робити добро людям" [3, с. 790–792].

Методика еколого-естетичного виховання припускає активну взаємодію дітей із світом природи. Хоча, як зазначав В. О. Сухомлинський, природа сама собою не виховує. Дарма очікувати від людини, що залишилася наодинці з природою, підвищення інтелектуального рівня, удосконалення моральних особистісних якостей. Виховувати може тільки активна взаємодія людини із природою [2, с. 133–138].

Система навчання і розумового розвитку у "Школі радості", створеної В. О. Сухомлинським, виховувала у дітей естетичні почуття, бережливе ставлення до природи як джерела краси, гармонії і життя, сприяла створенню життєрадісного емоційного фону та оптимальних умов для всебічного розвитку кожного учня [10, с. 260–265].

В Павлівській середній школі все пронизано прагненням до краси: школярів вчать відчувати її, розуміти, цінувати, і найголовніше – творити її. Відчувати, розуміти, цінувати і творити... Сухомлинський спочатку вчить відчувати красу природи, потім красу мистецтва і, нарешті, підводить вихованців до розуміння вищої краси: краси людства, його праці, його вчинків і життя. Вчений говорить, що на практиці навіть найменші діти можуть милуватися і природою, і людським вчинком. А навчити любити, за Сухомлинським, можна лише в діяльності, у вчинку. Милуватися природою – означає підтримувати її красу. Милуватися вчинком – означає прагнути до такого ж гарного вчинку.

Красу діти не можуть пізнати без яскравого емоційного слова вчителя про красу навколишнього світу. Але слово про красу естетично впливає на дитину, якщо вона побачить її своїми очима [4, с. 370–378].

Ні в чому вчителю не доводиться бути таким терплячим, як у вихованні відчуття краси. Привести дітей на луку, сказати їм: "Погляньте, як гарно!" Діти можуть відповісти, що так, гарно, але це зовсім не означає, що їх тонула краса. Сухомлинський розповідає, що іноді доводиться чекати роками, поки раптом, в який-небудь день, в яку-небудь мить, за яких-небудь обставин і настроїв серце дитини переповниться щастям... Чекати цієї миті, вірити, що вона настане, готувати її – ось все, що залишається робити педагогу [6, с. 152–153].

У своїх творах В. О. Сухомлинський зазначав, що свідоме естетичне ставлення до навколишнього середовища формується в учнів у процесі праці. Він проводив "уроки мислення на природі" та писав: "Виховує кожна хвилинка життя, кожен куточок землі, кожна людина, якою особистість, що формується, інколи стикається ніби випадково, ніби мимохідь... Обговорювати багатогранні виховні вимоги навколишнього світу – в цьому і полягає організаційна, виховна роль школи, педагога" [5].

У процесі трудового, естетичного, морального, екологічного виховання здійснюється формування бережливого ставлення дітей до природи. Завдяки кожному з цих напрямків відбувається формування в учнівської молоді усвідомлення необхідності знань про природу, здатності відчувати її красу, читати її мову, а також зберігати її багатства.

Кожна людина освоює і красу природи, і музичну мелодію, і слово. І це освоєння залежить від її активної діяльності, під якою ми розуміємо працю і творення, думку і почуття, які сприймають, створюють і оцінюють красу. Чим більше в природі предметів, олюднених емоційним сприйманням, тим більше краси людина бачить навколо себе, тим більше хвилює, зворушує її краса – і створена іншими людьми, і первозданна, нерукотворна. Тих дітей, для яких постійне спілкування з природою стало важливим елементом їхнього духовного життя, глибоко хвилюють, зворушують описи природи в художніх творах, зображення картин природи в творах живопису.

Дитина чи доросла людина можуть десятки років жити серед чудової природи і не помічати її дивовижної краси. Тому все це їм потрібно показати так, щоб краса природи запам'яталася на все життя, облагороджуючи почуття і помисли [7, с. 251].

Гімн В. О. Сухомлинського природі – це не просто вияв його особистого захоплення і милування її красою. Василь Олександрович як учитель, тонкий психолог, учений-педагог був глибоко переконаний у тому, що діти, перш ніж розгорнути шкільну книжку і прочитати по складах перше слово, мають прочитати сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи [11, с. 544–550].

В. О. Сухомлинський говорив, що кожна дитина є художником. Тому, керуючись цим принципом, у гуртках широко застосовуються елементи образотворчого мистецтва під час закріплення знань про природу. Також діти створюють на папері різні вигадані образи. Таке заняття викликає у них бажання працювати в естетичному розумінні, робити характеристику намальованого. Під час такої роботи школярі грають з фарбами, а точніше з палітрою барв природи; вчатьсЯ добирати необхідне для створення задуманого образу [3, с. 790–792].

Висновки. Вивчення та узагальнення досвіду еколого-естетичного виховання та естетичного ставлення до природи в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського дає підставу стверджувати, що його ідеї і сьогодні є досить актуальними, мають велике практичне і теоретичне значення для вирішення проблеми еколого-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи. Правильно організований педагогічний процес сприятиме ефективному формуванню естетичного ставлення до природи, турботи школярів про збереження її краси.

Література

1. Артеменко Н. М. Природа и эстетическое воспитание учащихся : учеб.-метод. пособие / Н. М. Артеменко. – К. : Рад. шк., 1984. – 80 с.
2. Котенєва І. С. А. С. Макаренко про естетико-екологічне виховання молоді [Електронне видання] / І. С. Котенєва // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 7 (1). – С. 133–138. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2013_7\(1\)_24.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2013_7(1)_24.pdf). – Назва з екрана.
3. Мамедова І. М. Эстетическое воспитание школьников / И. М. Мамедова // Молодой ученый. – 2014. – № 2. – С. 790–792.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976.
Т. 4. – 1976. – С. 370–378.
5. Сухомлинський В. А. Этюды о коммунистическом воспитании / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – № 2.
6. Сухомлинський В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – С. 152–153.
7. Сухомлинський В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский // Сухомлинский В. А. Избр. пед. соч. : в 5 т. – М. : Педагогика, 1979.
Т. 1. – 1979. – С. 251.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977.
Т. 3. – 1977. – С. 7–279.
9. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / под ред. Л. П. Печко. – М. : Педагогика, 1984. – 136 с.
10. Яковлева Л. Проблеми екологічного виховання у спадщині В. О. Сухомлинського та реалізація його ідей в сучасній практиці загальноосвітньої школи / Л. Яковлева // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Вип. 44. – С. 260–265.
11. Ярова М. В. Втілення ідей В. Сухомлинського в процес естетичного виховання школярів / М. В. Ярова // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 544–550.

УДК 373.3(092)

УНІВЕРСАЛЬНІ ІДЕЇ К. Д. УШИНСЬКОГО НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Дідик О. В.

У статті розглядаються основні ідеї К. Д. Ушинського з трудового виховання, що впливають на розвиток та формування творчої особистості учня. Також розкриваються основні завдання та методи навчання молодших школярів на уроках трудового навчання.

Ключові слова: ідеї, трудове навчання, трудове виховання, початкова школа, продуктивне навчання, користь, формування компетентностей.

В статье рассматриваются основные идеи К. Д. Ушинского по трудовому образованию, которые оказывают влияние на развитие и формирование творческой личности ученика. Также речь идет о базовых задачах и методах обучения младших школьников на уроках трудового обучения.

Ключевые слова: идеи, трудовое обучение, трудовое воспитание, начальная школа, продуктивное обучение, формирование компетенций.

This article tells us about the main Kostiantyn Ushynskyi's ideas of Arts and Crafts that have an impact on the development and formation of a learner's creative personality. It also deals with the main tasks and methods of primary school children's teaching at Arts and Crafts.

Key words: ideas, arts and crafts, primary school, productive learning, useful, formation of competences.

Сучасна освіта тісно пов'язана із суспільством, традиціями та цінностями його народу.

Народна педагогіка відводила трудовому вихованню чільне місце у процесі створення матеріальної та духовної культури. Впродовж усього періоду розвитку людства праця була засобом формування у кожної особистості найкращих якостей. Адже трудова культура – це такий ступінь духовного розвитку, коли людина не може жити без праці, коли праця наповнює її життя високим моральним натхненням, духовно збагачує життя.

Трудова діяльність була і залишається природною потребою людини.

Тема праці людини є провідною в народних прислів'ях, піснях, казках, легендах, іграх.

Ідея трудового виховання та навчання цікавила також вчених, педагогів. Адже народ творив науку виховання, а педагоги-вчені лише упорядковували ці надбання. Тому багато відомих філософів, педагогів не уявляли виховний процес поза працею [7, с. 23].

Велику увагу трудовому вихованню приділяв і Костянтин Дмитрович Ушинський. В педагогічній системі педагога ідея праці посідала чільне місце.

"Щастя полягає, – писав Ушинський, – тільки в спорідненій праці на користь суспільству" [7, с. 122].

Педагог підкреслював, що людина розвивається і формується в трудовій діяльності. Праця в його вченні виступала як основа, засіб і мета людського існування, як джерело морального, розумового і фізичного вдосконалення людини.

Ушинський вважав працю генеруючим засобом соціального становлення особистості: "Правильне ... виховання неможливо собі уявити як виховання нетрудове" [7, с. 242].

Підтримуючи народні традиції виховання, К. Д. Ушинський вбачав у праці невичерпне джерело виховання всебічно розвиненої особистості. "Виховну місію школи ми вбачаємо в тому, щоб праця увійшла в духовне життя особистості, в життя колективу, щоб захоплення працею уже в роки отрочества й ранньої юності стало однією з найважливіших якостей людини" [8, с. 333].

Педагог досить високо оцінював роль трудового виховання у формуванні особистості дитини, багато писав про важливість ознайомлення дітей з різними професіями, поєднання навчання з продуктивною працею.

Організація продуктивної, а також суспільно корисної праці розглядається ним як стрижневе завдання діяльності школи, важливий чинник підготовки молоді до існування в суспільстві. Завдання школи полягає не лише в передачі знань і розвитку мислення, вона повинна викликати в учня бажання до праці.

К. Д. Ушинський домагався того, щоб дитяча праця приносила користь суспільству. Дитяча праця повинна мати якомога більше спільного з продуктивною працею дорослих. Чим більше схожа праця дітей на працю дорослих, тим більший її виховний вплив. Тому залучав дітей насамперед до роботи, яка приносить користь людству. Така праця для суспільства, для майбутнього стає для дітей школою морального загартування.

Ушинський називає такі вимоги до дитячої праці:

- посилена фізична й розумова діяльність;
- відповідність віковим особливостям учнів;
- самостійний характер праці;
- чергування різних видів праці;
- праця повинна бути корисним відпочинком після розумової діяльності.

Високий моральний зміст праці К. Д. Ушинський вбачав також у тому, що людина втілює в матеріальні результати праці свій розум, майстерність, закоханість у справу, готовність передати свій досвід товаришам. Він прагнув, щоб у свою трудову діяльність дитина вкладала всі набуті знання та вміння, пишалася своїми успіхами.

Значне місце у трудовому вихованні і навчанні займають уроки праці в початкових класах.

Кожна маленька дитина – це великий творець, але творчий потенціал час від часу може втрачати свою силу. Потрібна кваліфікована допомога творчого наставника щодо розвитку творчих здібностей дитини. Слід створювати на уроках такі умови праці, які допоможуть дитині проявити себе, розкрити свої вміння, навички, а часом і талант.

Творчі здібності розвиватимуться ефективно лише в тому разі, коли цей процес буде цілеспрямованим, направленим на досягнення поставленої мети.

Метою трудового навчання є формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства, забезпечення умов для професійного самовизначення учнів, вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці.

Всі види праці повинно об'єднувати завдання: виховати і вдосконалити в дітях прагнення до діяльності, не допускаючи неробства, оскільки "неробство є мати всіх пороків" [7, с. 97]. У процесі навчально-трудої діяльності в учнів мають бути виховані дисциплінованість, почуття відповідальності за виконання своєї справи, тверда воля і характер.

Трудове навчання в школі сприяє формуванню в учнів компетентностей, а саме:

- технічного і технологічного кругозору;
- культури праці та побуту;
- самостійного та критичного мислення;
- розвитку особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва і культурного розвитку суспільства, виховання відповідальності за результати власної діяльності.

К. Д. Ушинський працював над створенням такої системи трудового виховання, в якій праця формує моральні й інтелектуальні риси особистості.

Основними засобами виховання працьовитості він вважав активність дітей у навчальній роботі, участь їх у продуктивному навчанні, а також виконання ними посиленої роботи, пов'язаної з домашнім побутом.

Успіх трудового виховання залежить від належно підготовленої матеріальної бази, від правильного визначення видів трудової діяльності, що пропонується дітям, а також від педагогічно доцільних форм і методів виховної роботи.

На уроках трудового навчання діти вчатьсь багатьох корисних і захопливих справ, які можуть стати в пригоді в дорослому житті.

Це робота з папером (аплікація, паперопластика, оригамі); виготовлення виробів з природного матеріалу; конструювання; робота з пластичними матеріалами, текстилем; виготовлення м'яких іграшок; вишивання різними техніками.

Якщо маленька, ще не зовсім сформована дитина зможе щось створити самостійно без допомоги дорослих, то відчує впевненість у собі, у своїх силах. А це – необхідна умова для того, щоб людина була по-справжньому щаслива.

Виготовляючи речі своїми руками, учні розвивають увагу, мислення, пам'ять, дрібну моторику рук, привчаються до охайності, витримки, терпіння, формують естетичні смаки, стиль, вчатьсь цінувати прекрасне, працю інших людей.

Щоб дитина відчувала радість успіху, використовуємо як традиційні, так і нетрадиційні форми роботи. Вільний вибір розвиває самостійність та творчу ініціативу дітей. Враховуючи специфіку молодшого шкільного віку, застосовуємо систему пошукових методів, яка передбачає застосування творчих завдань щодо створення молодшими школярами дивовижних образів.

Для розвитку мислення школярів використовуємо на уроках проблемні завдання. Суперечності, які виникають під час вирішення проблеми, викликають дискусію, спонукають до роздумів, пошукової діяльності та підведення висновків.

Внаслідок поетапного включення дітей до пошуково-візуально-пізнавального, евристичного та зображувального процесів вектор їхнього розвитку поступово зростає від елементарних проявів творчості до самостійного творчого пошуку в трудовій діяльності.

Щоб привчити учнів самостійно міркувати, викликати в них віру у власні сили, впевненість у своїх можливостях, ми не подаємо все в готовому вигляді, а змушуємо їх пройти крізь певні перешкоди, подолати труднощі на своєму шляху.

Оволодівати новими знаннями допомагають методи і завдання, спрямовані на стимулювання навчальної діяльності учнів. Такими методами є:

- гра (художня, пізнавальна), яка створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчання;
- метод створення ситуації інтересу до оволодіння знаннями, тобто використання цікавих пригод, легенд, гумористичних уривків, випадковостей, життєвих несподіванок;
- метод опори на життєвий досвід, тобто використовуються повсякденні спостереження дітей (факти, явища, події).

Для поглиблення знань учнів і формування цілісної картини навколишнього світу я використовую на уроках трудового навчання **елементи міжгалузевої інтеграції через спільність тем** (змісту уроків різних дисциплін початкової школи) та **технологію проектного навчання**, в основу якої покладена творча діяльність учнів, зорієнтована на вільний вибір ними об'єкта проектування.

В оновленій програмі трудового навчання знайшли своє відображення ще й такі методи творчої діяльності:

- **метод мозкового штурму**. Автором цього методу є А. Осборн. Під час спостережень він помітив, що серед творчо працюючих особистостей є дві групи людей. Перша група – це ті, хто генерує ідеї, друга – критично аналізує. А. Осборн запропонував штучно створювати такі групи (відповідно – генераторів та експертів), які будуть здійснювати пошук шляхів вирішення певної проблеми;

- **метод фантазування**. Головною умовою є відсутність будь-яких обмежень, правил, постулатів, логічного та критичного мислення;

- **метод зразків**. Суть цього методу полягає у тому, що учитель допомагає школярам віднайти в журналах, каталогах та інших технічних виданнях зразки об'єктів і пропонує порівняти знайдені зразки з існуючими об'єктами технологічної діяльності людини. На основі порівняння виявляють технологічні суперечності між знайденими зразками та реальними об'єктами і розробляють послідовність дій щодо їх усунення;

- **метод фокальних об'єктів**, винайдений Ч. Вайтингом. Об'єкт, який вдосконалюють за допомогою цього методу, називають фокальним, оскільки його ставлять у центр уваги (фокус). Суть ґрунтується на перенесенні ознак випадково вибраних об'єктів на фокальний об'єкт, внаслідок чого отримують незвичні поєднання, котрі дають змогу подолати психологічну інерцію. Наприклад, якщо фокальним

об'єктом є парта, а випадковим – райдуга, то отримаємо сполучення на зразок "райдужна парта";

- **метод створення образу ідеального об'єкта.** Будують таблицю з двома рядами характеристик, що перетинаються по горизонталі – 10 евристичних прийомів (адаптація, аналогія, ідеалізація т.д.), а по вертикалі – 10 основних показників технічної системи, що вдосконалюють: геометричні, фізико-механічні тощо.

Під час проведення уроків з предмета я включаю в плани уроків розв'язування з учнями творчих задач з елементами конструювання; технічні завдання як засіб формування у школярів навичок просторового і технічного стилю мислення; читання креслень деталей як засіб розвитку конструкторського мислення; творчі практичні роботи тощо.

Формування та подальший розвиток логічного, технічного та конструкторського мислення учнів на уроках трудового навчання дає змогу виконати загальноосвітні завдання на кожному етапі підготовки з урахуванням вікових особливостей розвитку кожної дитини.

А це означає:

- створення умов для залучення учнів до систематичної продуктивної праці з елементами творчості;

- формування в учнів розуміння важливості самооцінки своїх власних можливостей;

- залучення учнів до конструкторсько-технічної та дослідницької діяльності на базі продуктивної праці;

- формування в учнів здатності реально оцінювати свої можливості для вибору посильних практичних завдань;

- залучення учнів до раціоналізаторства, винахідництва на базі змісту трудової підготовки;

- формування в учнів здатності засвоювати свої потенційні творчі можливості в різних видах діяльності.

К. Д. Ушинський був першим, хто достатньо повно оцінив та об'єктивно охарактеризував педагогічний потенціал успіху в навчанні: "Слід зробити навчання цікавим не тільки за своїм внутрішнім змістом, що іноді й неможливо, але й за легкістю успіху" [3, с. 88].

Учням подобаються ті види навчальної діяльності, які дають їм матеріал для роздумів, можливість виявити ініціативу і самостійність, потребують розумового напруження, винахідливості та творчого підходу до вирішення проблеми.

Школярі насолоджуються справами, які приносять їм радість пізнання. Свої маленькі творчі успіхи діти демонструють на шкільних змінних виставках (виставки дитячих малюнків, виробів) батькам, учителям, друзям.

Маючи величезний творчий потенціал, учні беруть активну участь у міських та всеукраїнських конкурсах.

Перемоги, дипломи, грамоти, цінні подарунки, фотокартки та статті у журналах, газетах – головні показники креативності учнів.

Турбота школи і полягає в тому, що вона покликана відкрити своєму вихованцю можливість знайти корисну працю в майбутньому житті.

Література

1. Алексеев В. Е. Организация технического творчества учащихся / В. Е. Алексеев. – М. : Высшая школа, 1984. – 46 с.
2. Барабанов А. Г. Воспитание у учащихся творческого отношения к труду / А. Г. Барабанов. – М. : Просвещение, 1960. – 205 с.
3. Махмутов М. И. Воспитывать интеллектуально активную личность / М. И. Махмутов // Народное образование, 1967. – 222 с.
4. Скаткин М. Н. Что надо знать о современных проблемах дидактики / М. Н. Скаткин // Народное образование. – 1967. – № 1. – С. 47–49.
5. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения // Г. С. Альтшуллер. – М. : Московский рабочий, 1973. – 296 с.
6. Алексеев В. Е. Организация технического творчества учащихся / В. Е. Алексеев. – М. : Высшая школа, 1984. – 46 с.
7. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983.

- Т. 1. – 1983. – 488 с.
8. Ушинський К. Д. Праця в її необхідному значенні / К. Д. Ушинський. – 1946.
Т. 2. – 1946. – С. 333–362.
9. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський. – 1950.
Т. 8. – 1950. – С. 11–61.
10. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 478 с.
11. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
12. Ушинський К. Д. Избранные произведения / К. Д. Ушинский. – Вып. 2. Общие вопросы организации начальной школы. – 1946.

УДК 37.013.74(292.9)

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ

Костіна Л. С.

У статті охарактеризовано змістовий компонент професійного вдосконалення вчителів середніх шкіл Австралії, який ґрунтується на критеріях ефективності професійного розвитку вчителів (база знань, професійна автономія вчителя, колегіальна співпраця). Зазначено, що продуктивність професійної діяльності вчителів також зумовлюється низкою взаємопов'язаних факторів впливу (індивідуальні і контекстуальні фактори впливу).

Ключові слова: змістовий компонент, критерії ефективності, база знань, професійна автономія вчителя, колегіальна співпраця, індивідуальні фактори впливу, контекстуальні фактори впливу.

В статье дана характеристика содержательного компонента профессионального совершенствования учителей средних школ Австралии, которая основывается на критериях эффективности профессионального развития учителей (база знаний, профессиональная автономия учителя, коллегиальное сотрудничество). Определено, что продуктивность профессиональной деятельности учителей также обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов влияния (индивидуальные и контекстуальные факторы влияния).

Ключевые слова: содержательный компонент, критерии эффективности, база знаний, профессиональная автономия учителя, коллегиальное сотрудничество, индивидуальные факторы влияния, контекстуальные факторы влияния.

The paper explores the characteristics of secondary school teacher professional improvement content in Australia, which implies the criteria of effective teacher professional development such as knowledge base, teacher's autonomy, peer networking. The author argues that productive teacher professional development also occurs under such influencing factors as individual and contextual impact factors.

Key words: teacher professional development content, criteria of effectiveness, knowledge base, teacher's autonomy, peer networking, individual impact factors, contextual impact factors.

Постановка проблеми. Децентралізація повноважень і професійна автономія вчителів поступово змінили функціональне призначення середніх шкіл і професійну діяльність вчителя в Австралії. Розподіл зони відповідальності між центральним урядом, федеральними і місцевими органами влади і школами призводить до реконфігурації підходів до питань організації курікулуму, вдосконалення педагогічної діяльності і професійного розвитку вчителів тощо. Сьогодні поняття професійного розвитку вчителів в освітній політиці Австралії сприймається як політична проблема і як політичне вирішення цієї проблеми [1, с. 297–298]. Це узгоджується з положенням про "центральну роль вчителя" (teacher centrality) [3, с. 208–209], і доповнюється твердженням Н. Моклер, що професійний розвиток і навчання вчителя відіграють ключову роль у вирішенні "кризису якості вчителів" [5, с. 36].

Аналіз досліджень з проблеми. Численні доповіді Організації економічної співпраці і розвитку (OECD) та Консультативного комітету з оновлення освіти (MACER) стверджують, що професійна освіта і навчання виступають рушіями ефективною діяльності суспільства в усій його повноті і розвитку [4, с. 9]. За таких умов актуалізується ключова роль вчителів у продуктивності освітніх реформ Австралії. Доказами такого безапеляційного твердження виступають документи з питань політичних освітніх реформ та ініціатив, розроблених різними юрисдикціями на рівні штату або провінції, федеральному рівні тощо. Серед таких документів, наприклад, "Австралійська Рамка діяльності і розвитку вчителя" (Australian Teacher Performance and Development Framework), "Австралійська Хартія професійного навчання вчителів і шкільних лідерів" (Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders), "Мельбурнська декларація освітніх цілей для молоді Австралії"

(Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians), "Національні професійні стандарти для вчителів" (National Professional Standards for Teachers), "Стандарти Асоціації вчителів математики" (Maths teacher association standards), "Стандарти вчителів природничих наук" (Science teacher standards) та інші. Визначаючи високий ступінь залежності ефективності освітніх реформ від професійного розвитку вчителів, багато вітчизняних і зарубіжних дослідників працюють над визначенням факторів успішності та критеріїв продуктивності професійного розвитку вчителів середніх шкіл. До дослідників, які вносять вагомий внесок у створення дискурсу центральної ролі вчителя і розроблення критеріїв ефективності професійного розвитку педагогів, відносяться Н. М. Авшенюк, Л. Литвинюк, Н. В. Мукан, Н. Г. Ничкало, Л. П. Пуховська, Е. Віллеґас-Реймерс (E. Villegas-Reimers), Л. Инґварсон (L. Ingvarson), П. Коул (P. Cole), Д. Лінч (D. Lynch), Н. Моклер (N. Mockler), Дж. Ротон (J. Rhoton), К. Стайлз (K. Stiles), Х. Тімперлей (H. Timperley) та інші.

Мета дослідження – розкрити сутність змістового компонента професійного вдосконалення вчителів і обґрунтувати критерії ефективності професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії.

Виклад основного матеріалу. Інвестиції в професіоналізм учителів є для освітніх систем одним із засобів допомоги їм подолати труднощі різного характеру – професійні, фінансові, емоційні, соціальні – і, таким чином, гарантувати високоякісне викладання і відповідну учнівську успішність. Спираючись на аналіз науково-педагогічної літератури, зауважимо, що, по-перше, професійний розвиток учителів середньої школи Австралії відбувається в умовах неперервної професійної освіти; по-друге, *зміст* професійного розвитку вчителів є відображенням продуктивного взаємозв'язку високої компетентності і якісної професійної діяльності вчителів з бажанням і вмінням вчителів реалізовувати навчальні цілі (довільні або обов'язкові); по-третє, зміст професійного розвитку вчителів зумовлюється суспільними вимогами до кваліфікаційного рівня педагогічних працівників і визначається наступними критеріями:

I. *База знань*: володіння набором професійних знань, навичок і практик, необхідних для організації якісного навчального процесу.

II. *Професійна автономія вчителів*: можливість приймати рішення щодо питань, пов'язаних з аспектами професійної діяльності вчителів.

III. *Колегіальна співпраця*: можливість інформаційного обміну і професійної підтримки, необхідних для впровадження високих стандартів викладання серед учителів середньої школи.

Отже, розглянемо раціональне обґрунтування вибору вищезазначених критеріїв детальніше.

I. Ефективна реалізація професійного розвитку вчителів зумовлена, насамперед, володінням комплексом професійних знань, навичок і вмінь, досвідом роботи тощо. Інтелектуальний багаж учителів можуть отримувати і вдосконалювати різними способами: при відвідуванні курсів, у процесі отримання досвіду особисто на робочому місці, в процесі співпраці з колегами, ментором або наставником, в різноманітних відповідних організаціях. Володіння *комплексом професійних знань* є ключовим елементом усіх класичних професій.

Так, китайські дослідники Ванг Лай і Ло стверджують, що "професійне знання – це система знань, яку професіонал використовує у навчанні і викладанні і підкріплює кваліфікаціями або членством у відповідній організації" [9, с. 434]. Неперервний професійний розвиток вчителів забезпечує отримання професійного знання за умов наявності відповідної освіти і кваліфікації (магістр і вище) та безпосередньої участі вчителів в індивідуальному або колективному дослідженні.

Дослідження Сугру, Кохрана-Сміта і Літла [7, с. 18–19] дозволяють окреслити три широкі концепції визначення професійного знання, яке вчителі отримують у процесі неперервного професійного розвитку за різних організаційних умов:

1. Знання для практики. Вчителі залучаються до навчання і отримують натомість найкращі практики, створені дослідниками для інтеграції в педагогічну діяльність.

2. Знання на практиці. Вчителі самі генерують "найкращі практики" і, відповідно, модифікують свої методи навчання і викладання. Оскільки процес включає аналітичну практику з боку вчителів як на індивідуальному рівні, так і на рівні участі в групі, головна організація може виявляти бажання підтримати декілька характерних особливостей навчального товариства.

3. Знання практики. Вчителі активно проявляють себе в навчанні і залучаються до науково-дослідної роботи з метою генерувати нові аналітичні матеріали і концепції через колаборативне навчання в групах, співтовариствах і спілках.

II. Аналіз літератури з питань якісного професійного розвитку вчителів середньої школи Австралії надав можливість детальніше дослідити явище *автономії вчителів* як одного з компонентів успішного неперервного професійного розвитку вчителів. Професійна автономія вчителя в Австралії існує в рамках автономії школи. Відтак ми вбачаємо детальне вивчення сутнісних характеристик шкільної автономії важливою умовою детермінації явища автономії вчителів. Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, автономія середніх шкіл сконцентрована на чотирьох рівнях функціонування:

1. Повна, або відносна, автономія. Школа приймає рішення в рамках обмежень федеральних законів без втручання зовнішніх органів в галузі освіти. Крім того, рішення приймаються згідно з загальною освітньою нормативно-правовою базою, з подальшими консультаціями з представниками управління освіти. На цьому рівні школа не зобов'язана дотримуватися рекомендацій, наданих органами влади.

2. Обмежена автономія. Школа приймає або відхиляє рішення в межах комплексу завдань, визначених або схвалених вищими органами галузі освіти. Якщо школа має інші завдання на вибір, керівництво школи не обмежується у виборі наданих інструкцій.

3. Відсутність автономії. Рішення приймаються безпосередньо управлінням освіти, але з можливістю для шкіл отримати консультації з будь-якого питання.

4. Впровадження ініціативної делегації. Ситуація, в якій місцева влада або інші відповідні органи обирають відповідальних за прийняття рішень в конкретних галузях для делегування в школи. Рівень і сфери відповідальності диференціюються відповідно до шкіл [2, с. 17].

Аналіз доповіді ОЕСР 2016, в якій були подані результати Міжнародного дослідження з питань викладання і навчання (Teaching and Learning International Survey – TALIS) стосовно характеру та ступеня підтримки професійної діяльності і розвитку вчителів в 34 країнах-учасницях програми, дозволив окреслити характер професійної автономії вчителів середньої школи як частину профайлу Австралії [6, с. 32].

Порівняльний аналіз особливостей професійної автономії вчителів в Австралії і Європі виявив, по-перше, високий рівень наукового інтересу серед освітян до цієї проблеми (Л. Дарлінг-Геммонд, А. Десюрмон, Н. Монс, С. Оберхайт, Л. Сазерленд, Б. Форстхюбер та ін.); по-друге, було визначено низку спільних характеристик. Згідно з даними інформаційної мережі з питань освіти Eurydice за 2008–2009 роки, неперервний професійний розвиток (НПР) вважається професійним обов'язком для вчителів більш ніж 20 країн і регіонів Європи, включаючи Австралію. Однак участь вчителів у діяльності з професійного розвитку в деяких європейських країнах може бути довільною або умовною. Так, наприклад, в Іспанії, Люксембурзі, Польщі, Португалії, Словенії і Словаччині НПР є частково умовним і необов'язковим явищем. Незважаючи на цей факт, професійний розвиток учителів, як у вищезазначених країнах, так і в Австралії, істотно пов'язаний з професійним зростанням і підвищенням зарплатні, оскільки об'єм зайнятості в професійному навчанні надає право на відповідні фінансові бонуси. В інших країнах (Греція, Італія, Кіпр та ін.) НПР стосується лише вчителів-початківців. Конкретні форми НПР, пов'язані з імплементацією нових освітніх реформ і організовані відповідними органами галузі освіти, є обов'язковими для вчителів в усіх країнах Європи і Австралії [2, с. 47].

III. Висока якість професійного навчання теоретично має резонансну важливість для вчителів на всіх етапах кар'єрного росту, що відбувається в школі або коледжі, і формує основу для вдосконалення професійного досвіду та учнівських досягнень. Вчителі повинні бути компетентними у своїй професійній діяльності, оволодівши певним комплексом знань. Розумно припустити, що з плином часу відбувається пролонгована актуалізація додаткових інвестицій у професійний розвиток для підтримки необхідного професіоналізму. Виходячи з цього, професійний розвиток виступає важливим компонентом підтримки і вдосконалення індивідуальних особистих і професійних здібностей [7, с. 16]. Досліджуючи питання професійного розвитку вчителів, К. Роудс підкреслює особливе значення і вплив професійної практичної готовності педагогів на такі аспекти, як:

- аудиторна діяльність вчителів;
- підготовка вчителів до виконання конкретних ролей в навчальній організації;
- підготовка вчителів до керівництва і лідерства;
- обмін ефективними практиками в межах навчальних співтовариств [7, с. 17].

Таким чином, для повноцінного професійного розвитку вчителів середньої школи необхідна взаємодія декількох важливих і взаємопов'язаних компонентів, які детерміновано К. Роудсом як цикл професійного розвитку. Графічно структуру зображено на рис. 1.

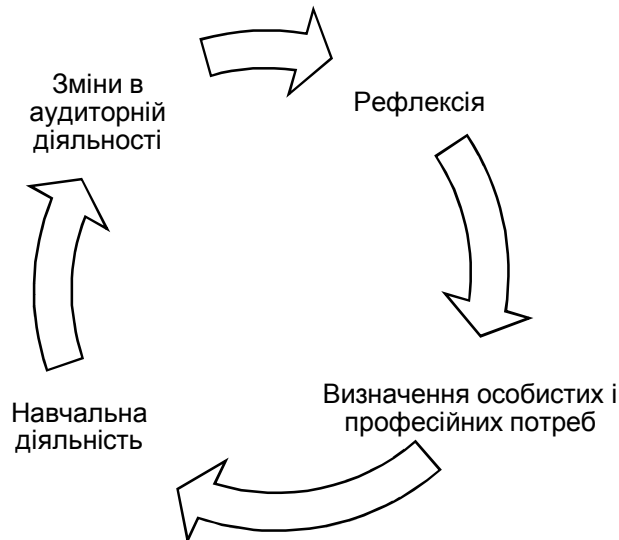


Рис. 1. Цикл професійного розвитку [7, с. 17]

Іншим важливим висновком К. Роудса є те, що створення специфічного клімату для продуктивної *колегіальної співпраці*, взаємної підтримки і критичного аналізу вможливує ефективне управління культурою професійного розвитку. Зазначимо, що управління ефективністю професійного розвитку вчителів забезпечує виявлення його професійних переваг і слабкостей, що, в свою чергу, дозволяє окреслити відповідні цілі та вимоги НПР вчителів. Спираючись на дослідження з управління ефективністю, науковець виявив наступні передумови продуктивності НПР вчителів:

1. Емоційний клімат в організації сприяє продуктивним трансформаціям у сфері НПР вчителів. Висока мотивація впливає на збільшення продуктивності навчання.

2. Наявність міцного взаємозв'язку між відносинами в педагогічному колективі, які ґрунтуються на взаємній повазі, співпраці і спільному обговоренні та включають фактор комфортності, і високим рівнем внутрішньої мотивації, яка підвищує ініціативність та прагнення вчителів до високоякісної праці і постійного професійного навчання.

3. Номінальне управління ефективністю НПР має невисокий вплив на прогрес учасника НПР, продуктивність всього педагогічного колективу і самої організації, що надає послуги з НПР [7, с. 21].

Маємо зауважити, що, за даними дослідників З. Ширазі і М. Багері, які ґрунтуються на опитуванні 15 практикуючих вчителів, зміст професійного розвитку вчителів також визначається індивідуальними і контекстуальними факторами впливу. Індивідуальні фактори впливу на НПР вчителів є такі:

– орієнтація на навчальні цілі: вчителі, які мають достатньо високий ступінь акценту на цілях навчання, прагнуть отримати знання і навички за рахунок виконання складних та комплексних завдань і, таким чином, усвідомлюють мету професійного розвитку;

– самоефективність вчителів: психологічний механізм професійного розвитку, який уможливує прояв впевненості, мотивації, креативності, особистого і професійного розвитку;

– відданість професії: психологічний механізм створення міцного зв'язку вчителів з професією і подальший пролонгований фокус на навчальних цілях [8, с. 45–47].

Серед контекстуальних факторів впливу на НПР вчителя були виявлені наступні:

– загальний клімат організації: суттєвий стимулюючий фактор професійної діяльності вчителів, пов'язаний з позитивним впливом колегіальності і співпраці в колективі, що посилює професійний розвиток фахівців у порівнянні з негативним та руйнівним ефектом суб'єктивізму і фаворитизму;

– культура навчальної організації: за даними опитування складається з трьох компонентів – постійне навчання вчителів, високий рівень кваліфікації керівництва навчальної організації і розширення повноважень вчителів за рахунок можливості приймати рішення, отримувати адекватні фінансову підтримку і заохочення, мати відповідну професійну автономність [8, с. 45–47].

Слід додати, що австралійська національна стратегія професійного розвитку вчителів у школах підкреслює важливість коучінгу, наставництва і колегіальної співпраці в прагненні допомоги співробітникам отримати адекватний, цілеспрямований і ефективний професійний розвиток. Навчання з або у колег, підвищення результативності професійної діяльності, залучення новітніх та інноваційних практик є важливими елементами сприяння організаціям, які відповідальні за імплементацію НПР вчителів.

Висновки. Отже, зміст продуктивного професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії конкретизовано у нормативних документах центрального і федеральних урядів та обґрунтовано в дискурсі трьох площин: база знань, професійна автономія вчителів і колегіальна співпраця.

Дослідження виявило, що професійний розвиток учителів є комплексним процесом, на який позитивно впливає одночасна взаємодія різних психологічних і контекстуальних факторів. Для реалізації якісного професійного розвитку вчителів потрібна ціла низка взаємопов'язаних факторів, зокрема: індивідуальні фактори (орієнтація на навчальні цілі, самоефективність вчителів, відданість професії) і контекстуальні фактори впливу на генерацію ефективного процесу професійного розвитку (клімат організації, культура навчальної організації). Вищезазначені фактори повинні враховуватись провайдером освітніх послуг з професійного розвитку вчителів для покращення організаційного аспекту і контенту програм професійного розвитку.

Перспективи подальших досліджень. Перспективні напрями наших наукових розвідок щодо особливостей професійного навчання вчителів в Австралії полягають у дослідженні комплексу форм і методів професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії.

Література

1. Cochran-Smith M. The problem of teacher education / M. Cochran-Smith // *Journal of Teacher Education* – 2004. – Vol. 55, No. 4. – P. 295–299.
2. Eurydice. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf. – Назва з екрана. – Мова англ.
3. Larsen M. Troubling the discourse of teacher centrality: A comparative perspective / M. Larsen // *Journal of education policy*. – 2010. – Vol. 25, no. 2. – P. 207–231.
4. MACER. A Creative Workforce for a Smart State: Professional Development for Teachers in an Era of Innovation. – Queensland : Queensland Government, Department of Education and the Arts, 2004. – 21 p.
5. Mockler N. Teacher professional learning in a neoliberal age: audit, professionalism and identity / N. Mockler // *Australian journal of teacher education*. – 2013. – Vol. 38. – No. 10. – P. 35–47.
6. OECD. Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013 [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/supporting-teacher-professionalism_9789264248601-en#page4. – Назва з екрана. – Мова англ.

7. Rhodes Ch. A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking. Teacher professional development in schools and colleges / Ch. Rhodes, M. Stokes, G. Hampton. – London and New York : Routledge Falmer, 2004. – 152 p.

8. Shirazi Z. Promoting Teacher Professional Development: the Role of Individual and Contextual Factors / Z. Shirazi, M. Bagheri, F. Sadighi, L. Yarmohammadi // International Journal of Applied Linguistics & English Literature. – 2015. – Vol. 4, no. 1. – P. 41–49.

9. Wang L. Teacher professionalism under the recent reform of performance pay in Mainland China / L. Wang, M. Lai, L.N.K. Lo // Prospects. – 2014. – Vol. 44. – Issue 3. – P. 429–443.

УДК 37:347.191.11(73)

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРПОРАТИВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК НАЙБІЛЬШ ПРОГРЕСИВНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ У США

Литовченко І. М.

У статті визначено функціональні особливості корпоративного університету у США, виявлено низку його переваг над іншими формами корпоративної освіти та традиційними університетами, які насамперед полягають в узгодженні навчання з поточними та стратегічними потребами компанії, а також в інтеграції й координації всіх видів навчальної діяльності в організації.

Ключові слова: корпоративна освіта, корпоративний університет, корпоративний навчальний центр, традиційний університет, США.

В статье определены функциональные особенности корпоративного университета в США, выявлены его преимущества перед другими формами корпоративного образования и традиционными университетами, которые прежде всего заключаются в согласовании обучения с текущими и стратегическими потребностями компании, а также в интеграции и координации всех видов учебной деятельности в организации.

Ключевые слова: корпоративное образование, корпоративный университет, корпоративный учебный центр, традиционный университет, США.

Globalization and rapid technological development determine ways of doing business and needs of organizations in highly qualified personnel, able to adjust and adapt to new conditions and realities. In modern corporate world, staff training is perceived not only as expenditures but also as investment, through which companies can attract and retain the most efficient employees. In economically developed countries, corporate education is rapidly growing and acquiring new organizational forms, optimal for training qualified workers. In the United States, a country with highly developed corporate education, its most progressive form is the corporate university, which emerged to unify and centralize all kinds of educational activities in organizations. Its aim is not only training and development of staff competencies, but also improvement of their performance to achieve the company's strategic goals and ensure its competitiveness. Corporate universities have a number of advantages over other forms of corporate education and over traditional universities, which consist in aligning training with both current and strategic needs of the company, as well as in integrating and coordinating all learning activities in the organization, and thus are rapidly developing and growing in number not only in the United States, but also in many other economically advanced countries worldwide.

Key words: corporate education, corporate university, corporate training center, traditional university, the USA.

Глобалізація та стрімкий розвиток технологій вирішальною мірою визначають способи ведення бізнесу та потреби організацій у висококваліфікованих кадрах, здатних пристосовуватися та адаптуватися до нових умов і реалій. У корпоративному світі приходиться усвідомлення того, що навчання працівників – це не витрати, а капіталовкладення, завдяки яким компанії можуть приваблювати й утримувати найкращі кадри. Корпоративна освіта в економічно розвинених країнах не лише розвивається прискореними темпами, а й набуває нових організаційних форм, оптимальних для навчання компетентних працівників. З огляду на це актуальним для України є вивчення передового досвіду Сполучених Штатів Америки, де корпоративне навчання має тривалу історію й багаті традиції.

Різним аспектам розвитку корпоративної освіти у різних країнах присвячено праці низки вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема М. Аллена (M. Allen), К. Аргіріса (C. Argyris), В. Каганова, Є. Малахова, Д. Марча (J. March), Д. Мейстер (J. Meister), І. Нонаки (I. Nonaka), Н. Пазюри, Т. Радаєва, П. Сенджа (P. Senge), Р. Сієрта (R. Syert) та ін. Проте проблема корпоративного університету та особливостей його функціонування у Сполучених Штатах Америки потребує подальшого

розгляду, що зумовило вибір теми нашого дослідження, мета якого – визначити функціональні особливості корпоративного університету як найбільш прогресивної форми організації корпоративної освіти у США.

Прагнення до об'єднання та централізації всіх видів освітньої та навчальної діяльності спонукає організації створювати корпоративні університети, які разом з навчанням персоналу на робочому місці та корпоративними навчальними центрами є інституційною формою корпоративного навчання. На відміну від навчання на робочому місці, яке спрямоване на розвиток певних навичок і відбувається в реальних виробничих умовах, та корпоративних навчальних центрів, які є внутрішніми навчальними підрозділами і виконують вузькоспеціалізовані функції розвитку професійних навичок окремих груп працівників та в цілому орієнтуються на виконання лише тактичних завдань компанії, корпоративні університети є окремою стратегічною бізнесовою одиницею у корпорації, яка забезпечує освіту й навчання персоналу, починаючи від програм початкового рівня й закінчуючи програмами, які відповідають рівню традиційних закладів вищої освіти. Їх завдання – не лише підвищення кваліфікації та розвиток компетентностей працівників, а й підвищення ефективності їх роботи для досягнення стратегічної мети компанії, забезпечення її конкурентоспроможності. Саме корпоративний університет сприяє процесу неперервного вдосконалення системи управління корпорацією і її розвитку в цілому. Як стверджує Едді Бласс (Eddie Blass), "корпоративний університет розвинувся для того, щоб заповнити порожнечу, яка утворилася між корпораціями й університетами, оскільки попит, що виник у корпораціях, та навчання, яке пропонують традиційні університети, постійно змінюються, і ці інституції все більше віддаляються одна від одної" [2]. Як стверджує Марк Аллен (Mark Allen), "за останні два десятиліття ми побачили еволюцію корпоративних університетів від навчальних центрів до повноцінних освітніх партнерів і далі, до складних структурних одиниць, які займаються розвитком персоналу та організацій з використанням численних інноваційних методів" [1, с. 52].

За визначенням Джин Мейстер (Jeanne Meister), корпоративний університет – це "центрالیзований внутрішньофірмовий освітній заклад, що виник у відповідь на скорочення "терміну придатності" знань і спрямований на впорядкування та узгодження навчання й розвитку персоналу зі стратегією підприємства" [5, с. 1]. У сучасному бізнесовому середовищі корпоративний університет стає символом, який показує важливість для компанії забезпечувати навчання й розвиток свого персоналу, слугує стимулом до постійного професійного вдосконалення кожного працівника, забезпечує тісний зв'язок між навчанням і виробництвом в умовах, коли традиційні освітні заклади надають більш загальну професійну освіту й підготовку і не можуть врахувати у своїх програмах потреби кожної окремої корпорації.

Б. Фрейзі (B. Frazee) виокремлює низку основних відмінностей між корпоративними університетами й навчальними центрами (див. табл. 1).

Таблиця 1

Відмінності між корпоративними університетами й навчальними центрами [4]

Навчальний центр	Корпоративний університет
Обирають курси на основі популярності та попиту.	Узгоджують навчання з ініціативами компанії.
Використовують електронне навчання як засіб економії коштів.	Стратегічно використовують технології з метою підтримки та закріплення знань і вмінь.
Віддають навчальну діяльність на аутсорсинг заради скорочення часу присутності людей на підприємстві.	Започатковують зовнішнє партнерство заради досягнення мети організації.
Адміністрація розглядає навчання як статтю видатків, які слід зводити до мінімуму.	Вище керівництво активно залучене до процесу навчання і вважає відданість навчанням перевагою, що забезпечує конкурентоспроможність.

Джин Мейстер (Jeanne Meister) [5, с. 23] характеризує відмінності між корпоративними університетами й навчальними центрами за низкою інших параметрів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Порівняння навчальних центрів і корпоративних університетів

Навчальний центр		Корпоративний університет
Реагує на поточні виклики Розосереджений та децентралізований Тактичні Незначна / відсутня повністю	Спрямування	Працює на випередження подій
Здійснюється інструктором Директор з питань підготовки кадрів Широка аудиторія / недостатня фундаментальність програм Відкрите для всіх	Організація Вид завдань Особиста зацікавленість у навчанні Навчальна діяльність Підпорядкування	Взаємопов'язаний та централізований Стратегічні З боку управлінців та працівників Здійснюється з використанням різноманітних технологій Менеджери філіалу компанії
Розвиток професійних навичок Існує як функція центрального апарату підприємства Здійснює підготовку кадрів	Аудиторія та програми	Курикулуми, розроблені на замовлення для груп споріднених професій
Здійснюється тренерами	Зарахування на навчання Результат Функціонування Репутація Маркетинг навчальних послуг	Відбувається лише тоді, коли виникає потреба в навчанні Підвищення ефективності праці Функціонує як структурний підрозділ організації або дочірня компанія "Університет" – це бренд, який символізує престижність навчання Здійснюється консультантами, які допомагають у визначенні навчальних потреб потенційних учнів

До переваг корпоративного університету як форми корпоративного навчання над традиційним навчальним центром відносять те, що він:

- є потужною моделлю стимулювання людей до навчання. У цьому сенсі корпоративний університет подібний до школи чи університету, де люди отримують натхнення до навчання й особистісного розвитку протягом усього життя;
- є брендом, який має потужні маркетингові можливості, назву, логотип, друковані видання, Web-сайти, пропонує вчені ступені й сертифікати та охоплює стратегічних партнерів, членів виробничо-збутового ланцюга, аутсорсингові освітні компанії, програми місцевих коледжів та університетів;
- залучає до процесу топ-менеджерів компанії, більшість із яких вірять, що ми живемо в епоху знань, і прагнуть отримати вигоду від навчальних ініціатив. Топ-менеджери повинні визначати, в чому мусить полягати вплив навчання на компанію, в чому полягають основні проблеми компанії, які знання, вміння й навички необхідні працівникам для створення стратегічної конкурентної переваги компанії;
- зменшення плинності кадрів. Працівники більш імовірно залишаються працювати на роботодавців, які надають пріоритетне значення їхньому навчанню. Корпоративний університет забезпечує індивідуальні траєкторії розвитку працівників, програми сертифікації, створює можливості для кар'єрного зростання [4].

Корпоративні університети пропонують ширший спектр навчальних програм, ніж інші форми організації корпоративного навчання. Ця модель передбачає централізацію навчання, забезпечуючи розповсюдження найкращих видів навчальної діяльності, а також їх узгодження та координацію в межах усієї компанії, тим самим сприяючи заощадженню коштів організації. К. Елліс (К. Ellis) [3] наводить приклад

компанії, яка, завдяки заснуванню корпоративного університету, скоротила витрати на навчання й розвиток персоналу на третину та зменшила кількість навчальних програм на 43 %.

Переваги моделі корпоративного університету над іншими формами корпоративного навчання узагальнено на рис. 1 [7, с. 82].

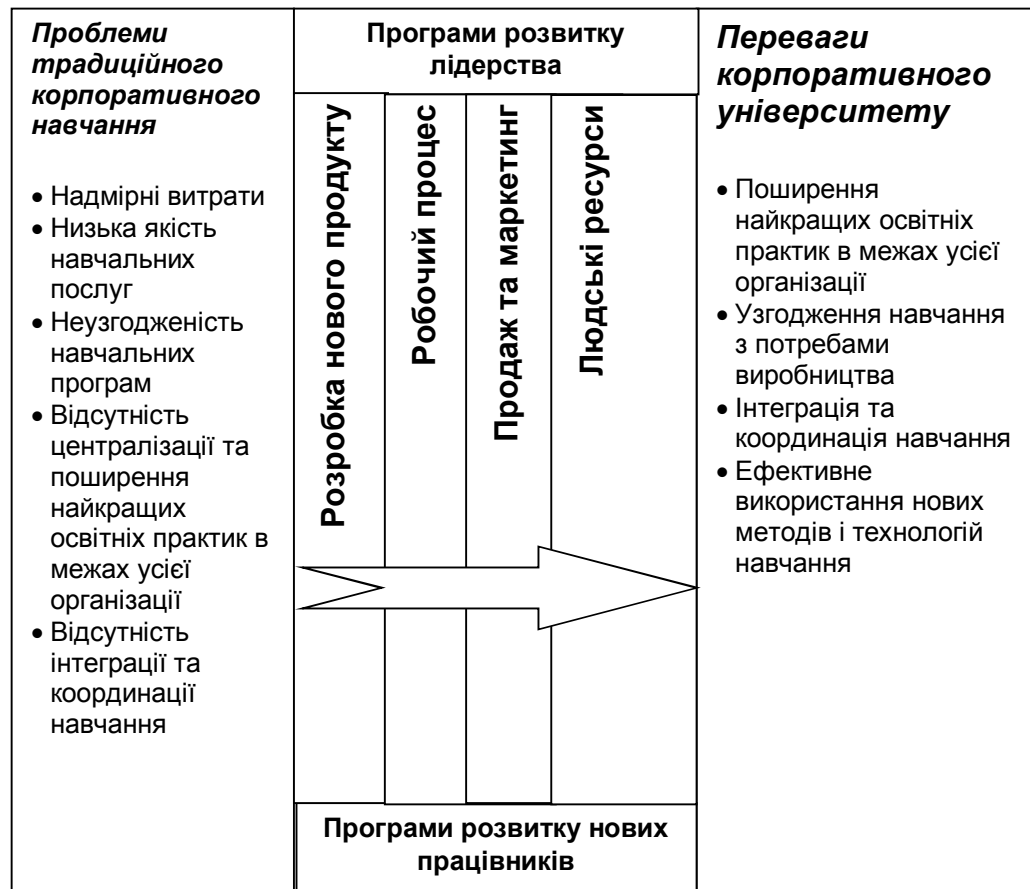


Рис. 1. Переваги моделі корпоративного університету над іншими формами корпоративного навчання

Переваги корпоративного університету не викликають сумнівів, проте існують також певні можливі недоліки корпоративного університету як форми навчання в організації. Так, деякі університети насправді не відповідають статусу університету, залишаючись не більше, ніж навчальними центрами. Відсутність належного планування такого закладу лише шкодить організації, оскільки викликає певний цинізм з боку працівників у ставленні до навчання та знижує його важливість. Корпоративні університети, як і традиційні, часто критикують за відірваність від реальних умов виробництва. Створення університету, який би повністю відповідав сучасним потребам бізнесу, вимагає значних зусиль, довготривалої та ретельної розробки навчальних матеріалів, залучення запрошених викладачів. Крім того, заснування й утримання такого закладу вимагає значних капіталовкладень. Так, компанії у Сполучених Штатах витрачають на це, за різними оцінками, від 2,5 до 10 % фонду заробітної плати, що як мінімум удвічі перевищує середній показник витрат на корпоративне навчання по країні [4].

Проаналізовані нами джерела свідчать про те, що корпоративний університет як форма організаційної освіти перебуває у процесі прискореного розвитку. За останні десятиліття спостерігається тенденція до стрімкого збільшення їх кількості в усьому світі, а особливо у Сполучених Штатах. Таке зростання зумовлене змінами у бізнесовому середовищі, ускладненням технологій, змінами демографічної ситуації, зростанням попиту на ринку освіти.

Якщо у 1950–1960-х рр. потужним поштовхом до подальшого розвитку корпоративних університетів послугувало заснування корпоративних університетів найбільшими американськими корпораціями, зокрема Disney University, General Electric University, Motorola University, Hamburger University та ін., то в наш час не лише майже кожна велика корпорація США має свій корпоративний університет, а й середні за розміром компанії виступили з ініціативою заснування таких освітніх закладів. Свідченням цього є той факт, що 80 % зі списку Fortune 500 (500 найбільших промислових компаній США, які щорічно визначаються журналом Fortune за критерієм розміру річного доходу) мають корпоративні університети або планують їх заснувати [6].

У 1980-х рр. налічувалося лише 400 компаній, які мали корпоративні університети. Усі вони були великими конгломератами, такими як, наприклад, компанія Boeing. Однак тепер їх мають не лише великі, а й середні за розміром компанії. "Приливна хвиля корпоративних університетів дісталася до берегів країн, що розвиваються. Сьогодні у світі налічується близько 4000 таких закладів у світі. Ця цифра збільшилася більш ніж удвічі за останнє десятиліття" [8]. Важливою тенденцією сучасності є те, що розвиток корпоративних університетів не обмежується Сполученими Штатами Америки. З кінця 1990-х рр. вони набули розповсюдження у Великій Британії, Канаді, країнах Європи, Азії та Австралії.

Результати здійсненого дослідження дають підстави зробити висновки про те, що корпоративний університет є найбільш прогресивною формою корпоративного навчання у США, яка виникла з метою об'єднання та централізації всіх видів освітньої та навчальної діяльності. Їх метою є не лише підвищення кваліфікації та розвиток компетентностей працівників, а й підвищення ефективності їх роботи для досягнення стратегічної мети компанії, забезпечення її конкурентоспроможності. Корпоративні університети мають низку переваг над іншими формами корпоративної освіти та традиційними університетами, які насамперед полягають в узгодженні навчання з потребами виробництва та інтеграції й координації всіх видів навчальної діяльності в організації. Корпоративний університет не є тимчасовим явищем чи швидкоплинним захопленням. Практика корпоративної освіти показує, що ця форма навчання в організації набуває швидкого розвитку не лише у Сполучених Штатах Америки, а й у більшості передових країн світу.

Здійснене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. До перспектив подальшого дослідження можна віднести вивчення особливостей функціонування корпоративних університетів у країнах Європи.

Література

1. Allen M. Corporate universities 2010: Globalization and greater sophistication / M. Allen // *The Journal of International Management Studies*. – 2010. – Vol. 5, No 1. – P. 48–53.
2. Blass E. The rise and rise of the corporate university / E. Blass // *Journal of European Industrial Training*. – 2005. – Vol. 29, No 1. – P. 58–74.
3. Ellis K. Corporate University on a Budget / K. Ellis // *Training*. – 2005. – April. – P. 20–25.
4. Frazee B. Corporate Universities: A Powerful Model for Learning / B. Frazee [Electronic resource]. – 2002. – Режим доступу: http://www.clomedia.com/articles/corporate_universities_a_powerful_model_for_learning. – Назва з екрана.
5. Meister J. C. Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force / Jeanne C. Meister. – New York : McGraw-Hill, 1998. – 297 p.
6. Nixon J. C. Corporate universities vs. higher education institutions / Judy C. Nixon, Marilyn M. Helms // *Industrial and Commercial Training*. – 2002. – Vol. 34, No 4. – P. 144–150.
7. Noe R. A. Employee training and development / Raymond A. Noe. – New York : McGraw-Hill, 2010. – 589 p.
8. Sinha A. Corporate University: glorified training departments or more? / Anamika Sinha, Natasha Kaul // *Journal of Resources Development and Management*. – 2013. – Vol. 1. – P. 49–53.

УДК 373.3(477)"1958-1991"

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ
У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

Нечипоренко К. П.

У статті визначено сутність інтелектуально-творчих умінь молодших школярів; охарактеризовано історичні контексти розвитку інтелектуально-творчих умінь учнів у початкових школах радянської України з 1958 до 1991 року.

Ключові слова: інтелектуальні вміння, творчі вміння, інтелектуально-творчі вміння молодших школярів.

В статье раскрыта сущность интеллектуально-творческих умений младших школьников; охарактеризованы исторические контексты развития интеллектуально-творческих умений учащихся начальных школ советской Украины с 1958 по 1991 год.

Ключевые слова: интеллектуальные умения, творческие умения, интеллектуально-творческие умения младших школьников.

The article reveals the essence of the intellectual and creative skills of primary school children; it characterizes the historical context of the intellectual and creative skills of primary school children in Soviet Ukraine from 1958 to 1991.

Key words: intellectual skills, creative skills, intellectual and creative skills of primary school children.

Постановка проблеми. Модернізація сучасної школи передбачає орієнтацію освіти не лише на засвоєння учнями певної суми знань, але й на всебічний розвиток особистості, зокрема формування надпредметних, загальнопредметних та спеціально-предметних компетентностей школярів.

Важливою складовою всіх вищезазначених компетентностей є, на нашу думку, інтелектуально-творчі вміння, формування яких дозволить молодшому школяру у подальшому житті успішно розв'язувати завдання різної складності як у старшій школі, так і у дорослому житті.

Як показав аналіз наукових праць, поняття "інтелектуально-творчі вміння" було визначено не так давно і воно є синтезом інтелектуальних та творчих умінь. Отже, для розуміння сутності цього поняття, важливими є дослідження вчених саме інтелектуальних і творчих умінь.

У дидактиці існують кілька класифікацій інтелектуальних умінь. Проаналізувавши їх, до інтелектуальних умінь було віднесено: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, систематизація, узагальнення. У своєму дослідженні до творчих умінь ми відносимо такі: бачити деталі, формувати нові положення, прогнозувати, генерувати ідеї, фантазувати.

Інтелектуально-творчі вміння учнів початкової школи визначаємо як "здатність особистості застосовувати знання у практичній діяльності, створюючи новий, оригінальний продукт, що є результатом мисленнєво-творчої діяльності" [1, с. 8]. До них відносимо: вміння визначати, аналізувати, порівнювати, синтезувати, розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, конкретизувати, систематизувати, класифікувати, доводити, обґрунтовувати, узагальнювати, створювати власні продукти (казки, вірші тощо, використовуючи навчальний матеріал), планувати свої подальші дії.

Оскільки проблема розвитку інтелектуально-творчих умінь молодших школярів є актуальною на сьогоднішньому етапі розвитку освіти, важливим є аналіз реформування освіти у період з 1958 до 1991 року, адже саме тоді з'явилися ґрунтовні дослідження інтелектуальних і творчих умінь учнів, педагоги та науковці почали розглядати взаємозв'язок зазначених умінь, що стало передумовою появи синтезованого поняття "інтелектуально-творчі вміння".

Аналіз актуальних досліджень. Наукові розвідки сутності, структури та особливостей розвитку зазначених вище вмінь сягають своїм корінням у давні часи. Сьогоднішня наука досі користується напрацюваннями Платона, Арістотеля, Дж. Локка і Ж. Руссо, І. Канта і Г. Гегеля та інших. Серед дослідників даного питання відомими є Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Башманівський, Н. Білоконна, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Замашкіна, І. Лернер, Н. Менчинська, О. Митник, В. Моляко, Я. Пономарьов, О. Савченко, А. Спіркін, В. Сухомлинський, А. Усова, К. Ушинський, М. Холодна, В. Шатапов та багато інших.

Метою статті є аналіз особливостей формування інтелектуально-творчих умінь учнів у початкових школах радянської України у період з 1958 до 1991 року.

Виклад основного матеріалу. У період з 1958 до 1991 року Україна перебувала у складі Радянського Союзу, але порівняно з попередніми роками у державі почалися процеси оновлення, зокрема лібералізації. Поступова демократизація суспільства безпосередньо вплинула і на освіту.

У процесі історико-педагогічного і змістово-методичного аналізу проблеми формування інтелектуально-творчих умінь учнів початкових шкіл України другої половини ХХ – початку ХХІ століття на основі соціально-економічних, суспільно-політичних та педагогічних критеріїв нами було визначено етапи формування зазначених умінь учнів початкових шкіл України в період трансформації радянської системи освіти (1958–1991 роки), а саме: 1958–1964 – формування інтелектуальних умінь учнів з метою застосування їх у суспільно корисній праці для зміцнення зв'язку школи з життям; 1964–1984 – розвиток інтелектуальних і творчих умінь учнів в умовах оновлення шкільної освіти відповідно до потреб науково-технічного прогресу; 1984–1991 – удосконалення змісту, форм і методів розвитку інтелектуально-творчих умінь у процесі реформування загальноосвітньої школи [1].

У період розвитку України в умовах десталінізації (1956–1964 рр.) запанувала нова духовна атмосфера в суспільстві, з'явилися можливості для культурного та інтелектуального вдосконалення. Проте непослідовність уряду несприятливо вплинула на стан народної освіти, науки й усіх галузей культурного життя. Тривала акція русифікації України, яку проводили під гаслами "інтернаціоналізму", "зближення і злиття націй", а навчальний зміст був спрямований на виховання радянського патріота та громадянина-трудівника.

У 1957–1958 н. р. було схвалено нові навчальні плани, у яких було збільшено кількість годин на вивчення російської мови та літератури, зменшено – на вивчення української мови і літератури в усіх школах; вилучено предмет "каліграфія"; зафіксовано поділ учнів на групи для занять іноземною мовою, фізичною культурою (хлопці і дівчата), у шкільних майстернях та на шкільних науково-дослідних ділянках. Школа приділяла велику увагу знанням учнів історії Радянського Союзу та розвитку трудових навичок. Варто зазначити, що навчальний зміст підручників та посібників був більше спрямований на формування інтелектуальних умінь, а робота над творчими уміннями молодших школярів була епізодичною та, як правило, лише на уроках образотворчого мистецтва та у гуртках художньо-естетичного спрямування.

Прийняття "Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР" 24 грудня 1958 року було результатом часткової демократизації всіх сфер суспільно-політичного життя країни ("хрущовською відлигою"), розвитком нових за формою і змістом педагогічних ідей, творчим переосмисленням та обґрунтуванням вимог до розвитку активності й самостійності учнів у їх пізнавальній діяльності.

Новий етап у розвитку загальноосвітньої школи України відкрив прийнятий, відповідно до союзного, "Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР" (17 квітня 1959 р.), згідно з яким головним завданням радянської школи є "підготовка учнів до життя, суспільно корисної праці, дальше підвищення рівня загальної і політехнічної освіти, підготовка освічених людей, які б добре знали основи наук, виховання молоді в дусі ідей комунізму" [3, с. 153]. Знання основ наук, яке є, відповідно до зазначеного закону, головним завданням радянської школи, поставило вимогу формування інтелектуальних умінь учнів.

Перебудова системи шкільної освіти відбувалась планомірно й організовано. Варто зазначити, що здійснення загального обов'язкового восьмирічного навчання,

курс на забезпечення якого взято наприкінці 1950-х років, і подальше розширення десятирічної освіти висунуло нові вимоги до освіти, навчання і виховання учнів початкових класів. З особливою гостротою постало завдання зберегти всіх учнів від 1 до 4 класу і дати їм таку підготовку, яка б забезпечила їх успішне навчання у 5–8-х класах. Як аксіома сприймалося твердження, що основу навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі складає підготовка учнів початкових класів, ґрунтовне озброєння їх знаннями, уміннями й навичками в обсязі програми початкової школи.

Завдяки введенню цього закону початкова ланка освіти у 1959 році втратила свою функціональну самостійність і стала лише фундаментом для подальшого навчання. Тривалість навчання у початковій школі поступово мала скоротитися з 4 до 3 років. Проект плану переходу шкіл УРСР на нову систему (2 лютого 1959 р.) передбачав, починаючи з 1959–1960 н. р., протягом чотирьох років здійснити перебудову школи за схемою: початкові школи залишити такими, якими вони є, або перетворити на шкільні філіали 11-річок тощо [3, арк. 67–71].

У програмах для початкової школи було зроблено певні скорочення і перерозподіл матеріалу за роками навчання. Водночас основною ідеєю нової системи шкільної освіти була послідовна педагогічна та психологічна підготовка учнів до праці (збільшено кількість годин на трудове навчання, на практичні заняття в майстернях, у старшій школі введено двотижневу виробничу практику).

Наприкінці 50-х років освіта стала більше враховувати індивідуальні здібності учнів, але розвиток їх вбачався, в основному, у сфері трудового виховання особистості, а тому інтелектуальні та творчі уміння розглядалися з точки зору їх користі для подальшої трудової діяльності людини.

На 50–60-ті роки припадає розквіт педагогічної творчості В. Сухомлинського. Він був одним із перших, хто заговорив про важливість розвитку творчих та інтелектуальних умінь учнів. І хоча В. Сухомлинський не виокремлював інтелектуально-творчі уміння як окрему групу, він вперше заговорив про взаємозв'язок інтелектуальних та творчих умінь, зазначаючи, що "творчість неможлива без інтелектуального підґрунтя" [2].

У 60–70-х роках ХХ століття розпочалися тривалі комплексні дослідження розвитку психіки молодших школярів (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Давидов, О. Дуса-вицький, І. Дубровіна, Л. Занков, Д. Ельконін, П. Зінченко, Г. Костюк, В. Крутецький, Н. Менчинська, О. Скрипченко та ін.). Оскільки процес засвоєння знань має діяльнішу природу, вчені розглядали можливість розвитку інтелектуальних та творчих умінь у процесі певним чином організованої діяльності з опорою на вже сформовані психічні процеси. Згадані автори у своїх дослідженнях здебільшого використовували спеціальні методики, які дали змогу одержати ґрунтовні наукові висновки і були важливими для правильного розуміння вікових можливостей засвоєння знань та формування вмінь учнів.

Починаючи з 60-х років, побачили світ низка видань українського психолога Г. Костюка, зокрема "Питання психології і мислення" (1959 р.), "Принцип розвитку в психології" (1969 р.), "Навчання і психологічний розвиток особистості" (1979 р.), "Мислення в діяльності молодших школярів" (1981 р.). Вчений зробив вагомий внесок у вивчення закономірностей психічного розвитку, генези здібностей, становлення особистості, характеристику чинників і етапів цих процесів; розкриття ролі зовнішніх чинників, зокрема і педагогічних, що стимулюють цю активність.

Аналіз архівних джерел свідчить про те, що наприкінці 50-х років ХХ століття відбувся значний розвиток ідей розвивального навчання. Історичною віхою у розумінні проблеми розвивального навчання є теоретична концепція Л. Виготського, який досліджував взаємозв'язок навчання і розвитку учнів; способи такої організації початкового навчання, яке веде за собою розвиток особистості учня.

Починаючи з 60-х років, плідну роботу з обґрунтування взаємозв'язку навчання і розвитку школярів вдалося зробити двом колективам під керівництвом Л. Занкова, а пізніше – під керівництвом Д. Ельконіна й В. Давидова. У сучасних умовах дослідження цих колективів виокремились у чітко окреслені авторські наукові концепції, які оформилися в систему розвивального навчання молодших школярів і знайшли своє застосування в освітньому просторі СРСР.

Експериментальні дослідження 60–80-х рр. показали, що правильно організоване розвивальне навчання є високоефективним засобом активізації навчально-

пізнавальної і трудової діяльності учнів, поглиблення виховної і розвивальної функцій навчання, розвитку інтелектуальних і творчих умінь школярів. Саме тому ідеї проблемного розвивального навчання широко використовуються і в сучасній початковій школі.

70-ті роки ХХ століття характеризувались переходом початкової школи на новий зміст і тривалість навчання, посиленням інформативності та розвивальної спрямованості навчального матеріалу, розгортанням комплексного дослідження навчальної книги.

У 1974 році Верховна Рада УРСР затвердила "Закон Української РСР про народну освіту". У ньому визначалися основні 12 принципів народної освіти: рівність усіх громадян СРСР у здобутті освіти, державний і громадський характер усіх навчально-виховних закладів, свобода вибору мови навчання, безкоштовність навчання, єдність навчання і комуністичного виховання, зв'язок навчання і виховання підростаючого покоління з життям, з практикою комуністичного будівництва, науковий, гуманістичний і світський характер освіти тощо.

На початку 80-х років набула поширення ідея "педагогіки співробітництва", яку пропагували педагоги-експериментатори Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Караківський, В. Шаталов, М. Щетинін та ін. Вони рішуче виступали проти авторитарно-адміністративної педагогіки, запропонували будувати навчально-виховний процес на принципах гуманізму, демократії, співпраці, що сприяло вільному розвитку творчості вчителя й учня. Головною особливістю "педагогіки співробітництва" було створення розвивального середовища, в якому завдяки взаємодії з вчителями у процесі пошукової діяльності в учнів формуватимуться інтелектуальні та творчі вміння.

Вагоме місце у дослідженні розвитку інтелектуально-творчих умінь молодших школярів в історичному контексті, а саме у 60–80-х роках ХХ століття, займала проблема вдосконалення структури уроку з метою забезпечення активної пізнавальної діяльності учнів. Загалом 60–80-ті роки активізували наукові розробки, а саме: програмоване навчання (Н. Талізїна), теорія поетапного формування розумових дій (Н. Талізїна, П. Гальперін), теорія проблемного навчання (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов), теорія розвивального навчання (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов), теорія пізнавального інтересу (Г. Щукіна), теорія оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський).

Таким чином, друга половина 60-х – перша половина 80-х років ХХ століття позначена як негативними (перехід до централізації в освітній справі, гальмування пробудження національної свідомості та нехтування національним змістом, формалізація і бюрократизація педагогічного процесу, поширення авторитарної педагогіки), так і позитивними (поява розвивального навчання, зародження гуманістичних принципів педагогіки співробітництва) тенденціями в розвитку освіти, що сприяли формуванню інтелектуально-творчих умінь учнів, зокрема в молодших школярів.

У 1985–1990 роки освіти не вдалось повністю відійти від контролю Комуністичної партії та марксистсько-ленінської ідеології, але вона зробила вагомий крок у зародження школи, в центрі якої є дитина з її індивідуальними психологічними особливостями та здібностями. Школа почала приділяти увагу всебічному розвитку особистості школярів, у якому одне з провідних місць займають інтелектуальні та творчі вміння.

Висновки. Підсумовуючи період трансформації радянської системи освіти (1958–1991 роки), варто зазначити, що позитивні зміни у керівництві державою ("хрущовська відлига"), а саме зменшення контролю освіти в УРСР Радянською владою дало змогу педагогам і науковцям знайти нові шляхи формування особистості, звертаючи увагу саме на розвиток індивідуальних особливостей учнів. У цей період з'являються такі освітні течії, як: розвивальне і проблемне навчання, педагогіка співробітництва, авторські школи, в концепціях яких приділялась значна увага розвитку інтелектуальних і творчих умінь. У працях вітчизняних учених (М. Богдановича, Л. Кочиної, О. Савченко та ін.) усе частіше порушувалися питання щодо інтелектуального розвитку учнів, формування у них творчих умінь, які мають базуватися на глибоких теоретичних знаннях. Державна політика зазначеного періоду не ставила першочерговим обов'язком формувати творчі вміння молодших школярів, проте у 60–80-х роках з'явилися дослідження, в яких подавалась інформація та методичне підґрунтя формування творчих та інтелектуальних умінь учнів саме початкової школи.

Література

1. Нечипоренко К. П. Розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів у початкових школах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Нечипоренко К. П. – К., 2015. – 20 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976.
 - Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. – 1976. – С. 53–206.
3. ЦДАВ України, ф. 166, оп. 2, спр. 2188.

УДК 373.3:371.71](092)

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА – ШЛЯХ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СВІТЛІ ПРОСВІТНИЦЬКИХ ІДЕЙ СОФІЇ РУСОВОЇ

Петренко Л. Б.

Орієнтація на розвиток життєвих компетенцій учня може бути реалізована тоді, коли дитина фізично й емоційно підготовлена до навчально-виховного процесу, а про примусове навчання не може бути й мови.

Формування ключової компетентності – уміння вчитися – радимо проводити через: театральну ейдетику, проектну, дослідницьку, екскурсійну, конкурсну, практичну діяльність, інноваційні технології. При цьому жодна із запропонованих форм і методів навчання та виховання не витісняє традиційних.

Ключові слова: просвітницькі ідеї Софії Русової, здоров'язбережувальне середовище, інновації, наступність; впровадження в життя засад оновленого Держстандарту початкової освіти.

Ориентация на развитие жизненных компетенций ученика может быть реализована тогда, когда ребенок физически и эмоционально подготовлен к учебно-воспитательному процессу, а о принудительном обучении не может быть и речи.

Формирование ключевой компетентности – умения учиться – советуем проводить через: театральную эйдетику, проектную, исследовательскую, экскурсионную, конкурсную, практическую деятельность, инновационные технологии. При этом ни одна из предложенных форм и методов обучения и воспитания не вытесняет традиционных.

Ключевые слова: просветительские идеи Софии Русовой, здоровьесберегающая среда, инновации, преемственность; внедрение в жизнь принципов обновленного Госстандарта начального образования.

Focusing on the development of students' life competences can be realized when the child physically and emotionally is prepared for the educational process and of enforcement training is not acceptable.

Forming such a key competency as a learning one should be implemented through theater eidetics, design, research, excursion, competition, practice, innovative technology. However, none of the suggested forms and methods of instruction displaces traditional ones.

Key words: Rusova's elucidatory ideas, health-protecting environment, innovation, continuity; the principles of implementation of the updated National Standard on primary education.

*Навчання в початковій школі визначає
все наступне життя: здоров'я,
темперамент, світогляд.
Рудольф Штайнер*

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується посиленою увагою філософів, психологів, педагогів до проблеми виховання людини розумово розвинутої й креативної. У зв'язку з цим нагальним є завдання педагогів дати дитині не тільки знання, уміння та навички, а й сприяти становленню її особистості, розкриттю та розвитку паростків духовності, закладених у кожному маленькому громадянину нашої держави. Однак ні для кого не є секретом, що успіхи і злети в роботі чи навчанні видаються абсолютно важливими за умови наявності та поєднання фізичної, психічної, духовної й соціальної складових здоров'я людини. Тому забезпечення безпеки життя, збереження здоров'я підростаючого покоління є першочерговим завданням держави, сім'ї, вчителя і дитини зокрема.

У нашій країні основні підходи до збереження життя і здоров'я дітей визначені в Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття, закладені в оновленому

змісті Державного стандарту початкової загальної освіти, в удосконаленому Базовому навчальному плані та програмах початкової загальної освіти, в сучасних наукових дослідженнях І. Беха, І. Зверєвої, В. Іванова, О. Кононко, Г. Ковганіч, Л. Коваль, В. Оржехівської, Н. Ничкало, Т. Пироженко, Т. Поніманської та ін. Аналіз цих досліджень із соціально-педагогічних аспектів обґрунтовує необхідність впровадження навчально-виховного процесу на засадах забезпечення становлення особистості дитини як суб'єкта власної життєтворчості, визначає збереження життя і здоров'я підростаючого покоління одним із найважливіших компонентів матеріальної й духовної культури, що ніколи не втратить своєї значущості.

Але як учителеві в сучасному (досить непростому) соціальному середовищі допомогти дитині стати суб'єктом власної життєтворчості? Як забезпечити реальні можливості для вироблення ефективної моделі виховання в учнів ціннісного ставлення до свого життя і здоров'я, безпечної поведінки в довіллі?

Звернімося до мудрих порад Софії Русової, в центрі педагогічної концепції якої перебуває дитина з її природженими задатками, здібностями, можливостями, талантами. (Невтомна педагогічна, наукова та громадська діяльність просвітительки була спрямована на розробку концепції національної освіти й виховання, особистісно-гуманного ставлення до дитини. Адже лише в суспільстві, побудованому на гуманістично-демократичних засадах, життя й здоров'я дитини є найвищою цінністю. А орієнтація на розвиток життєвих компетенцій учня може реалізуватися тільки тоді, коли дитина фізично й емоційно підготовлена до навчально-виховного процесу. Про застосування до вихованця фізичного чи психічного примусу, покарання, погроз, приниження дитячої гідності наказовими формами звертання не може бути й мови.)

Педагог надавала особливого значення зміцненню здоров'я дітей шляхом:

- виховання в малят гігієнічних компетентностей;
- загартовування;
- формування і вдосконалення життєво необхідних рухових умінь та навичок;
- підвищення дитячої працездатності, розвитку основних фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості, спритності) засобами фізичної праці, гри, театралізації (драматизації);
- виховання інтересу до активної діяльності;
- систематичних занять фізкультурою в навчально-виховних закладах;
- організації позакласної роботи з фізичного виховання;
- культивування потреби в постійних фізичних вправах та участі в спортивних поєдинках із різних видів спорту;
- забезпечення відповідного режиму харчування, праці й відпочинку;
- формування правильної постави й вольових рис.

С. Русова зазначала, що "тільки найпильніша увага до всіх виявів фізичного та духовного складу дитини може забезпечити досконалий розвиток духу і тіла" [7, с. 38], допоможе малюкові стати творцем власної картини світу, її активною стороною, суб'єктом (а не об'єктом) освітньо-виховного процесу. Основними ж чинниками для розвитку в дитини духу й тіла просвітниця вважала природні умови (свіже повітря, воду, сонце) та якомога ширше залучення в процес навчально-виховної роботи народної педагогіки й родинних традицій-оберегів.

Отже, заручившись нетлінними настановами Софії Федорівни та власними переконаннями щодо філософії дитячого щастя, спробуємо вивести авторську модель превентивного навчання й виховання "Здоровий – значить успішний".

За С. Русовою, система освіти повинна ґрунтуватися на науковому розумінні природних і соціальних процесів, морально-етичному вихованні, узагальненому досвіді людства. Головними завданнями такого впливу на дитину вчена вважала розвиток у малюків високих моральних почуттів, вироблення в процесі активної безпосередньої участі дітей в цікавих добropорядних справах відповідних моральних навичок та моральної поведінки, формування стійких свідомих моральних переконань.

Але виховати морально-етичні якості дитини, відділившись від соціального оточення, неможливо. На допомогу наставникам має прийти гідний для наслідування приклад дорослих і всіх тих, з ким спілкується вихованець. У зв'язку з цим обов'язковими компонентами формування соціальної свідомості малюка є доброта, краса душі, краса творення, краса праці та поведінки. Дитина має зростати не пасивним спостерігачем довкілля, а усвідомлювати свої й чужі вчинки шляхом обмірковування,

провівши самоаналіз "власними зусиллями, бо тільки своє власне розуміння дає дитині змогу, виростаючи, бути завжди "чесною з собою" незалежно від поглядів свого оточення" [9, с. 62]. Вчитель, батьки повинні використовувати кожний випадок боротьби між злом і добром, аби виробити в дітях власні судження, давати змогу в різних обставинах життя виявляти свою "мужність, добре серце і правдиве поведження" [9, с. 53]. При цьому "бажано утворити такий настрій, за якого дитяча уява працювала б жваво" [9, с. 53]. "Дуже важливо звернути увагу на емоціональний розвиток, бо інтелектуалізувати все навчання дуже небезпечно, таке навчання сушить, приносить втому і нудоту" [9, с. 150].

Отже, емоції є невід'ємним компонентом формування особистості, здатної відчувати добро й красу, бути небайдужою до чужого горя й переживань. Тоді прості й доступні для дитини культурно-гігієнічні навички й звички ввічливого поведження (охайність, скромність, чесність, старанність, ввічливість, стриманість, відповідальність за свої вчинки, любов до своєї сім'ї) перетворюються на морально-етичні норми (звички до порядку й чистоти, доброго товаришування, стриманості, уважності, мужності, любові до рідного краю), щоб "з дитини, якою вона є з природи, витворити людину в найкращому значенні цього слова, розвиваючи до максимуму всі позитивні здібності дитини й зводячи до мінімуму всі її негативні нахили" [11, с. 70], разом з тим культивуючи нетерпимість до ледарів, брехунів, негідників.

Однак емоції бувають різними: здивування, захоплення, любов, ненависть, гнів, страх, радість, соромливість, бажання... Оскільки "невиховані емоції – гнів, заздрість, ревність можуть стати шкідливими і в приватному, і в соціальному житті" [11, с. 28–29], учителів слід потурбуватися про культивування позитивних емоцій щастя, радості, успіху (сучасне акмеологічне виховання – "установка на успіх").

Морально-етичні знання тільки тоді стануть частиною загальної системи етичних поглядів особистості й переростуть в її етичні переконання, коли вони знайдуть відображення в її емоційно-почуттєвій сфері. Почуття, що спонукають особу до благородних вчинків, не даються від народження, а виникають, розвиваються протягом життя під впливом соціальних умов (в яких дитина перебуває) та виховання (чи то стихійного й неусвідомленого, на яке впливають поведінка індивідів з оточення малюка, телепередачі, література тощо, чи свідомого – під керівництвом вихователів у процесі ігрової або трудової діяльності).

Знання, засвоєні учнем, але не підкріплені етичними почуттями й звичками, набувають формального характеру, не викликають у дитини потягу до благородної поведінки. Виникає невідповідність між знаннями вихованця і його поведінкою. "Люди більш відрізняються між собою почуттями, ніж своїми здібностями. Щоб опанувати дитину, треба вплинути на її почуття" [9, с. 96].

Надзвичайно важливим джерелом впливу на формування особистості і світорозуміння малюка Софія Федорівна називала соціальне середовище: оточення, де живе й розвивається дитина, сім'я, вулиця. Сім'я – одна з найважливіших ланок процесу виховання, позаяк свої перші чуттєві враження від довкілля дитина отримує в родинному колі. Стосунки в сім'ї, духовний рівень її членів, їх захоплення, погляди на життя, спадковість формують головні аспекти світогляду маленької людини, її сталі переконання.

Родина – це природний осередок найцінніших людських почуттів, у якому народжуються паростки любові до батька й матері, представників свого роду. Саме з любові до своїх близьких має прорости позитивна мотивація бережливого ставлення до свого й чужого здоров'я, превентивні переконання. "Батьки – це головні вихователі", а мати є "найкращим керманічем розвитку психології дитини – природна вихователька своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки, інстинктом вміє читати в дитячій душі і розуміти її" [9, с. 8]. Ось чому надзвичайно важливо розвивати традиції сімейного виховання.

Однак дійсність менш оптимістична. Сучасна родина далеко не завжди може похвалитися збереженням ціннісних засобів народної педагогіки, які в минулому були притаманними українському народові. Колись міцні засади родинних стосунків міліють, все більше з'являється неповних сімей, все більше дітей (навіть із повних і забезпечених сімей) стають вихованцями вулиці, вульгарних некоректних телепередач тощо. Все частіше вчителів, перш ніж узятися за виховання малюка, доводиться перейматися вихованням елементарних культурно-етичних навичок його батьків.

Отже, в сучасних умовах повноцінний всебічний розвиток дитини можливий лише в єдності позитивного сімейного й суспільного шкільного виховання.

І тут головним впливом на учнів є приклад учителя, який сприяє формуванню в малюків моральних знань, почуттів, свідомості, переконань і звичок. Якщо між учителем і учнями панують щирі відносини, вчитель не зловживає довірою своїх вихованців, визнає їхній найменший успіх, якомога менше їх осуджує і систематично зміцнює в дітях віру в те, що вони здібні й до навчання, й до творення добрих справ, – є всі шанси для закладення в дитини "соціалізації світогляду", зменшення впливу на малюка негативного навіювання. Тоді учень прагнучим "постійно керуватися в своїх вчинках не тільки своїми власними інтересами, а й інтересами товаришів, співгромадян", виховуватиме в собі самостійність думки, розвиватиме спостережливість і розсудливість, зміцнюватиме волю й увагу.

Отже, структурними елементами "соціалізації світогляду" дитини виступають досвід, пам'ять, враження, почуття, смаки, вподобання, ідеали, потреби й норми, вироблення здатності сприймати, відчувати й правильно оцінювати навколишню дійсність, бажання змінювати цей світ на краще.

"Мистецтво навчати, – за С. Русовою, – не насадження в класі бездумної суворої шкільної дисципліни, а створення й постійне підтримання педагогом у колективі радісного настрою, веселості, взаємоповаги й любові. Бо саме такий підхід схиляє дитину до доброї поведінки й бажання вчитися, викликає бадьорість, створює в класі таку піднесену атмосферу, щоб праця йшла жвавіше" [11, с. 14–15]. А почуття "щастя від вчення й од товариства":

- пробуджує інтелектуальні задатки зусиллями самих вихованців;
- сприяє індивідуальній свободі дитини "для виявлення її власних змагань", власних інтересів і творчих нахилів;
- дисциплінує мислення;
- стимулює до участі в колективних видах діяльності;
- задіює для розв'язання якоїсь проблеми природну спритність дитини;
- спонукає до "автонавчання";
- розвиває самостійність;
- "з усього поданого й запрятого учнем допомагає виробляти таке уявлення, яке назавше зятяплюється ним".

Нагадуючи вчителям про "дидактичні правила", Софія Русова не радила "триматися їх, як сліпий плоту", бо переконувала, що кожний педагог мусить мати свій індивідуальний підхід, "приладнаний до своєї кляси, до відомих йому учнів, до тих, або інших умов навчання" [11, с. 13].

Учитель повинен уміти:

- залучати кожного учня до активної праці, викликавши необхідні для цього зусилля;
- нічого не вимагаючи від дитини над її сили, навчити дитину працювати;
- "не давати їй готове знання, хоч би й саме початкове, а збудити в дитині її духовні сили, розворушити цікавість, виховати її почуття, щоб очі дитини вмiли бачити, вуха дослухатися до всього, рученята... творити" [7, с. 18].

Отже, вчитель мусить "допомогти вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини" [7, с. 9]. А цього неможливо досягти без розвитку мовленнєвих компетенцій, без залучення учня до Університету Книги й Казки, без зустрічі з мистецькими творами, без самостійного поповнення знань через різні джерела інформації, без синтетично-аналітичних підходів до навчання.

С. Русова зазначає: "Дитина шукає героїчних зразків; буденне життя ніколи її не задовольняє, вона уявляє себе героєм тих казок, які читає" [11, с. 152]. А "в грі здорова дитина виявляє свої нахили, своє переймання, свої виявлення і фізичну силу, свою повну самосвідомість" [7, с. 62].

Серед різноманітних засобів впливу на формування особистості дитини важливе місце займає й театралізована діяльність, адже вона близька й зрозуміла дітям, бо в її основі лежить гра, творчість, свобода, вигадка, дитячі фантазії.

Спираючись на вищеперераховані догми й керуючись досвідом та переконаннями, при формуванні здоров'язбережувального середовища в класі залучаємо власні арттехнології.

Так, формування ключової компетентності – уміння вчитися – радимо проводити через: театральну ейдетику, проектну, дослідницьку, екскурсійну, конкурсну, практичну діяльність, інноваційні технології. При цьому жодна із запропонованих форм і методів навчання й виховання не витісняє традиційних.

"Театр навчає так, як не навчити жодній товстій книзі" – стверджував Вольтер. Ми створюємо свій Всесвіт Радості й Здоров'я, в основі якого закладене формування ключової компетентності – вміння вчитися, чого вимагає нова редакція Держстандарту початкової освіти. Допомогає в цьому авторська програма Варіативної складової Базового навчального плану Курс за вибором "Абетка театрального мистецтва", яка націлює не лише на комунікативно-естетично-виховні аспекти, але й на засвоєння найскладніших тем програмового матеріалу через театральну ейдетику.

Фізичний розвиток учнів проходить через театралізацію з міжпредметною інтеграцією в освітню галузь "Мистецтво". Так впроваджуються в життя названі вище компетентності, серед яких особливо виділяємо здоров'язбережувальну. Ігри, театралізація, ігрові ситуації – невід'ємна складова уроків, на яких поєднуються навчально-пізнавальна й оздоровчо-рухова діяльність учнів. З цією метою пропонуємо серію авторських посібників, де найважливіші теми подаються через казкові гумористично-драматичні ситуації, театралізовані римовані правила, ігри.

Для Інваріантної складової змісту початкової загальної освіти доречними будуть посібник "Щоб слово з думкою сплелось", що подає цікаві практичні ідеї для вивчення теми "Частини мови", книга для читання з основ здоров'я для учнів 1–4 класів "Пригоди Петрика Необережка, або як Гавеня Шкоденя абетку безпеки вчилу", зошит навчальних коміксів "Абетка безпеки в малюнках", римовані правила з основ здоров'я й української мови. Для Варіативної складової Курсу за вибором і позашкільля – програма гуртка превентивного виховання "Абетка безпеки", посібник "Поради Королеви безпеки".

Вагомих результатів у засвоєнні програмового матеріалу вдається досягти завдяки театральній ейдетиці (термін авторський), що включає в себе не лише традиційне навчання через слова-образи та зорово-слухові й тактильні відчуття, але й включення в процес пізнання театральних образів-дій. У поєднанні з римованими правилами та театралізованими піктограмами таке навчання дає досить високе невимушене запам'ятовування без примусу та зубріння.

В оновленій програмі з "Фізичної культури" поряд із практичним закладений і теоретичний матеріал, що передбачає формування в учнів основ знань про особисту гігієну, загартування, організацію найпростіших форм самостійних занять фізичними вправами, історію того чи іншого виду спорту. Для реалізації останнього завдання створено авторський посібник "Ніжин: місто спортсменів", в якому поряд із історією розвитку ніжинського спорту подаються короткі довідки про всесвітню історію виникнення видів спорту.

Таким чином намагаємося забезпечити здоров'язбережувальне, соціалізуюче, корекційно-розвивальне, креативне, валеолого-терапевтичне, культурно-етнічне, вербально-образне навчання, яке стимулює пошук і первинний розвиток обдарувань кожної дитини.

Література

1. Богуш А. Біологічне та соціальне у поглядах Софії Русової на виховання / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 1996. – № 9. – С. 8–9.
2. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Ф. Русової : навч. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей вузів / І. В. Зайченко ; передм. М. Д. Ярмаченка. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – Чернігів : Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2000. – 234 с.
3. Калениченко Н. П. Софія Русова / Н. П. Калениченко, Н. Б. Копиленко // Рідна школа. – 1991. – № 12. – С. 71–72.
4. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук ; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДПІ, 1998. – 214 с.
5. Мазур Г. Педагогічну спадщину С. Ф. Русової – в масову практику роботи національної школи / Г. Мазур // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 51–53.
6. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта : наук.-метод. посіб. / за ред. В. Г. Слюсаренка, О. В. Проскури. – К. : ІЗМН, 1998. – 196 с.

7. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.
Кн. 2. – 1997. – 320 с.
8. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова // Український освітній журнал. – 1984. – № 2. – С. 5–33.
9. Русова С. Ф. Вибрані твори / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
10. Русова Софія. Мемуари. Щоденник / Софія Русова. – К. : Поліграфкнига, 2004. – 544 с.
11. Русова С. Ф. Дошкільне виховання / С. Ф. Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 34–184.
12. Русова С. Ф. В дитячому садку / С. Ф. Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 185–201.
13. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова // Український освітній журнал. – 1984. – № 2. – С. 5–33.
14. Русова С. Ф. Розвиток мови дитини / С. Ф. Русова // Русова С. Ф. Вибрані твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 113–115.
15. Савченко О. Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1990. – № 1. – С. 2–7.
16. Сергеева В. Ф. Софія Русова про фізичний розвиток дітей дошкільного віку / В. Ф. Сергеева // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 146–151.
17. Сучасні технології освіти. Сучасні технології виховання : рекомендаційний бібліографічний покажчик. – К. : Педагогічна думка, 2007.
Ч. II. – 2007. – 196 с.

УДК 37.036(092)

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО У КОНТЕКСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗА ПЕДАГОГІЧНИМИ ІДЕЯМИ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ ТА РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА

Салдан С. О.

У статті розглядаються музично-педагогічні погляди Г. Сковороди та Р. Штайнера. Зокрема, зазначається, що музичне мистецтво, за Г. Сковородою, є універсальним засобом світовираження та краси, а також джерелом формування моральних чеснот. Музика у філософії Р. Штайнера трактується як міст між вищим духовним (ідеалістичним) та матеріальним світами і засіб впливу на душевний стан людини. Обидва мислителі високо цінували музику й визнавали за нею провідний чинник у вихованні гармонійно розвиненої особистості, що сприяє активізації її творчого потенціалу.

Ключові слова: Г. Сковорода, Р. Штайнер, педагогіка, музичне виховання, філософія.

В статье рассматриваются музыкально-педагогические взгляды Г. Сковороды и Р. Штайнера. В частности, отмечается, что музыкальное искусство, по мнению Г. Сковороды, является универсальным средством выражения мира и красоты, а также источником формирования нравственных качеств. Музыка в философии Р. Штайнера трактуется как мост между высшим духовным (идеалистическим) и материальным мирами, активно влияющая на душевное состояние человека. Оба мыслителя высоко ценили музыку и признавали за ней ведущий фактор в воспитании гармонично развитой личности, который способствует активизации ее творческого потенциала.

Ключевые слова: Г. Сковорода, Р. Штайнер, педагогика, музыкальное воспитание, философия.

H. Skovoroda, a Ukrainian philosopher and humanist, poet, educator thought of music as of a very important attribute of parenting. Much of the H. Skovoroda's artistic heritage is devoted to the issues of education and music lessons played a significant role in it. Music accompanied him all his life, was a universal means of expressing peace and beauty that was identical with kindness and truth. According to H. Skovoroda, music awakens in people understanding of the hidden, reveals the spiritual treasures of the highest quality because it speaks eloquently to our thoughts. Music is the path to the "throne of mind" and the awakening of a human thought. Philosophy, pedagogy, music art are inseparable. Music for H. Skovoroda is one of the most important means of refining a human heart and revitalization of thinking. His musical work was completely linked to the philosophical-aesthetic views and was a significant part of his activity, performed an important social function, promoted progressive ideas of the time.

R. Steiner sees music as a bridge between the physical and spiritual world having a great impact on an inner state of a person. The philosopher claimed that of all the arts, music has a direct impact on the mental development of a child because it has the ability to influence the child's sub-consciousness. Both philosophers appreciated music and recognized its leading role in the upbringing of a harmoniously developed person. They pointed out that music contributes to the revitalization of personal spiritual up-rising, it plays the leading role as a factor which activates creative potential.

Key words: H. Skovoroda, R. Steiner, education, music education, philosophy.

Актуальність. У період пошуку шляхів модернізації освіти особливого значення набуває вивчення поглядів визначних особистостей на педагогічний процес та виявлення у ньому факторів, які сприяють формуванню гармонійно розвиненої особистості. Це питання, а також роль у ньому музичного мистецтва цікавили мислителів здавна. Важливого значення музичним заняттям надавали філософи ще античного світу Аристоксен, Евклід, Птоломей, Арістотель, Квінтіліан, Конфуцій та ін. Особливої ваги музиці у вихованні та духовному розвитку людини надавав український філософ, композитор, поет, байкар Г. Сковорода.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню творчої спадщини українського мислителя присвячено чимало філософських, історико-критичних наукових досліджень. Його пісенна творчість висвітлювалася у працях музикознавців М. Боровик, Г. Верби, І. Іваньо, Б. Мартусь, О. Шреєр-Ткаченко, Л. Ярославич, С. Бакай та ін., в яких автори розкривають важливу роль музичних здобутків Г. С. Сковороди для розвитку національного музичного мистецтва.

Цікаво, що чимало паралелей у поглядах Г. Сковороди на виховний процес знаходимо у Р. Штайнера – відомого австро-німецького громадського діяча, педагога, автора значних досліджень в галузі філософії, природничих наук, педагогічні ідеї якого досліджувалися Н. Абашкіною, О. Папач, О. Іоновою, Л. Масол, А. Пінським та ін. Їх праці присвячені розкриттю сутності основних засад вальдорфської школи, у якій втілені педагогічні ідеї Р. Штайнера.

Мета статті – виявити спільні погляди Г. Сковороди та Р. Штайнера на музично-естетичне виховання в контексті їх світоглядних концепцій.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, Г. Сковорода блискуче володів кількома іноземними мовами, був майстром поетики й риторики, знавцем античної і нової філософії, мав прекрасні музичні здібності, глибокий інтелект. Здобувши блискучу на той час освіту, – в тому числі музичну, у Києво-Могилянській академії та Придворній співацькій капелі у Санкт-Петербурзі, – він чудово співав, вільно грав на бандурі, гусях, органі, скрипці, флейті, сопілці та сам складав пісні та інші музичні твори побутового та релігійного змісту, в яких прославляв волелюбність, моральні чесноти, природу та засуджував зло. Як зауважує дослідник І. Драч, "... за часів навчання у Київській академії Сковорода набув досвіду професійного музиканта, обізнаного не тільки з нотною грамотою, але й з принципами нового партесного стилю (тобто багатоголосі музики). Сучасники розповідають, що знав він силу-силенну співів, і коли до Києва приїхав з Петербурга Головня, то саме бурсак Сковорода знайомив його з новою церковною музикою і, зокрема, з так званим київським розспівом" [2, с. 59]. Музично-поетична діяльність Г. Сковороди стала своєрідним відображенням його світоглядних ідей, адже музика супроводжувала його по всіх життєвих дорогах.

Значна частина творчої спадщини мислителя присвячена питанням виховання, в якому музичні заняття відігравали значну роль.

Музика, за Г. Сковородою, є не лише "сад утіхи" та "джерело думок вдячних" [2, с. 60], а й універсальний засіб світовираження й краси, яка тотожна з добротою та істиною. Вважаючи красу не зовнішнім, а внутрішнім атрибутом суб'єкта, відображеним у музичних образах, світ у мислителя повстає глибинним алегоричним змістом буття: "Чудний сей філософський догмат... . Доброта живе в одній красі" [2, с. 60]. Г. Сковорода вслід за Плутархом порівнює музику з людською долею, з хвилями життя, плинністю його зовнішніх атрибутів, що так яскраво проявляється у навколишньому світі. "Музикійські органи, – пише він, – то напружуються, то відпускаються: так світ цей і життя наше то тьмяніє, то світиться, і без домішки ніде й нічого не буває. Музиканти з високих і низьких гласів складають слічну й солодку симфонію, а муж мудрий з щасливих і нещасливих випадків тче життя свого поставу..." [2, с. 59].

Український філософ виявив себе талановитим педагогом. Найдокладніше він розкриває власні педагогічні ідеї в притчі "Вдячний Єродій". У "спорідненій праці", пізнавши себе й знайшовши свою власну життєву дорогу, мислитель вбачав найважливішу передумову досягнення людиною гармонії життя. І, власне, саме самопізнання повинні служити мистецтво, поезія, музика, які "промовляють" до душі. В цій ідеї відбилася глибинне внутрішнє прагнення людини про працю без зовнішнього примусу, за внутрішнім покликанням, що дає радість творчості і уподібнює людину до свого Творця.

Педагогічні погляди Г. Сковороди тісно пов'язані з його викладацькою роботою. Вважаючи, що головне джерело всіх бід людських – "неспорідненість" (невміння чи небажання творчого пошуку шляхів "спорідненості" зі світом), філософ, займаючись вихованням дітей, порівнював навчання з пошуком істини, через яку відбувається друге народження людини – духовно-культурне. Обов'язком учителів він вважав врахування "природи" дітей, допомогу в удосконаленні вроджених здібностей: "Не мешай тільки ей, а если можеш, отвращай препятствия, и будь-то дорогу ей очищай, воистину сама она чисто и удачно совершит. Клубок сам собою поточится из горы,

отними только ему препятствующий претыкания камень. Не учи его котится, а только помагай” [3, с. 299].

Розв'язуючи завдання морального та естетичного виховання, Г. Сковорода використовував власний музично-виконавський досвід. Учитель розучував зі своїми вихованцями народні пісні, проводив заняття з хором, дбав про рівень музичної грамотності та вміння співати по нотах, організовував дитячі свята з хоровим співом, грою на сопілках, учив гри на музичних інструментах, перетворюючи заняття на дійовий спосіб духовного розвитку.

В 1753 році покровитель Києво-Могилянської академії, митрополит Т. Щербацький рекомендував поміщику С. Томарі взяти Г. Сковороду домашнім учителем для свого малолітнього сина Василя (в с. Каврай Переяславського полку – тепер с. Коврай, Черкас. обл.). З 1753 до 1759 року він навчав малого учня різних наук, вперше застосував свою оригінальну педагогічну концепцію “виховання серця”. Як зазначає М. Ковалинський (приятель філософа), “Сковорода почав більше плекати серце молодого свого вихованця і, розглядаючи природні його нахили, допомагати лиш природі у вирощуванні спрямування легким, невідчутним, а не дочасно обтяжувати його розум науками, – і вихованець прив'язався до нього внутрішньою любов'ю” [8, с. 14]. Учитель співав, грав для дитини на флейті в лісочку, розповідав про квіти й птахів, про дерева й звірів. Навіть уроки, на яких доводилося писати й читати, були цікавими та веселими, а “святе письмо” перетворилося на захопливі повчальні оповідання. На думку Г. Сковороди, музика допоможе розбудити у дитині розуміння потаємного, розкрити духовні скарби вищого ґатунку. Вона є шляхом до “трону духу”, оскільки красномовно промовляє до наших думок, сприяючи їх пробудженню.

Отже, філософію, педагогіку, музичне мистецтво Г. Сковороди неможливо розділити. Музика для нього – один з найважливіших засобів облагородження людського серця та активізація мислення. Його музична творчість повністю була пов'язана з філософсько-естетичними поглядами і складала відповідну частину творчої діяльності, виконувала важливу соціальну функцію, пропагуючи передові ідеї того часу.

Через сто років після смерті Г. Сковороди побачила світ книга Р. Штайнера “Філософія свободи”, в якій автор відійшов від традиційного підходу розуміння людини – істоти, яка формується під впливом спадкових факторів і навколишнього середовища, розробив антропософське (антропософія – релігійно-космологічна теорія про людську мудрість) вчення про єдність її духовно-душевно-тілесного розвитку. Відштовхуючись від тези про єдність і рівноважність матеріально-фізичного та духовного світу, Р. Штайнер створив цілісну педагогічну систему, яка охоплювала мислення, почуттєву і вольову сфери, передбачала поступальний та цілісний розвиток дитини, її мистецьких здібностей. За Р. Штайнером, педагогіка – це “... мистецтво пробуджувати те, що є в людині” [10, с. 145].

У центрі уваги виховного процесу мало б бути не опанування й накопичення дитиною суми знань і вмінь, а виховання людини, орієнтованої на навколишній світ, сприйнятливої до нового, здатного здійснювати усвідомлений вибір і брати на себе відповідальність за нього. Реалізація такої педагогічної мети створювала передумову для гармонійного розвитку особистості, розкриття її неповторного образу. Функцію вчителя Р. Штайнер, як і Г. Сковорода, вбачав у тому, щоб допомогти дитині у виявленні та розвитку її природнього потенціалу.

Мистецтво, зокрема музичне, Р. Штайнер розглядав як міст між тілесним і духовним (ідеалістичним) світом. Серед усіх мистецтв, стверджував мислитель, саме музика має безпосередній вплив на душевний розвиток дитини, діючи на її підсвідомість. Тому, на його думку, найважливіше місце у виховній системі повинен займати музично-естетичний фактор.

Досліджуючи фізіологічні, психологічні та душевні особливості розвитку людини, Р. Штайнер прийшов до висновку, що емоційно-естетичні властивості музики сприяють формуванню в учнів відповідного світосприймання і світовідношення. Оскільки провідним фактором життєдіяльності людського організму є ритмічні процеси (пульс серця, частота дихання тощо), то музика, маючи своєю основою ритмічну побудову, за Р. Штайнером, природньо сприймається людиною, викликаючи певний відгук, внаслідок чого вона (людина) неначе сама стає музичним інструментом, оскільки внутрішні ритми в неї відтворюють те, що звучить у його грі. Таким чином,

музичне переживання виступає як урівноваження слухового сприйняття, ритму дихання й пульсування серця. Оскільки ритми закладені в дитині від народження, то музика відповідає її природній сутності, а отже, може стати потужним засобом впливу на її душевний стан, гармонізуючи його.

Усі заняття у школах за штайнерівською педагогікою (усі 12 років навчання) "пронизані" естетично-художнім елементом, який охоплює музику, живопис, скульптуру, архітектуру, театр, евритмію (особливий вид мистецтва – синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла). Фундаментальний принцип роботи вальдорфських шкіл – художнє передує інтелектуальному – виявляється у побудові багаторічного шкільного курсу та в межах окремого уроку. Мета заняття з музики у вальдорфській школі – навчити учнів глибоко переживати емоційний стан, викликаний музичними образами, відчувати красу форми, інтонаційне багатство фактури, ритмічні переплетення та імпровізувати. Основним змістом занять є перенесення зовнішнього сприйняття на внутрішній духовний світ дитини, що сприяє розвитку душевно-духовних процесів при формуванні особистості. Музичне мистецтво наскрізь охоплює весь навчально-виховний процес. Окрім безпосередніх уроків музики, майже всі інші заняття починаються з пісні: на уроці іноземної мови діти співають пісні мовою, яка вивчається, вивчення фізики починають з акустики, з явищами якої попередньо ознайомлюються на заняттях з музики, у процесі різних заходів співають пісні відповідно до пори року, погоди, власних настроїв тощо. У штайнер-педагогіці вважається хибним уявлення про те, що музичне виховання потрібне лише дітям, які є музично обдарованими. Стверджується, що музичні здібності є у кожної дитини, хоч "в деяких вони знаходяться досить глибоко, проте їх можна виявити та розвинути, якщо підійти до цього з любов'ю" [11, с. 41].

Висновки. Отже, гармонійне виховання у світогляді Г. Сковороди і Р. Штайнера ґрунтується на активізації духовного розвитку людини, в якому музиці відводиться одна з провідних ролей як чинника, що потужно активізує її творчий потенціал. Р. Штайнер був ознайомлений із творчою спадщиною Г. Сковороди і високо її цінував, називав українського філософа "великим слов'янським мислителем" [9, с. 9], що, можливо, також вплинуло на формування його педагогічної концепції.

Література

1. Горенко-Баранівська Л. Музично-просвітницькі аспекти діяльності Григорія Сковороди / Л. Горенко-Баранівська // Сковорода Григорій: ідейна спадщина і сучасність / відп. ред. проф. І. П. Стогній. – К., 2003. – С. 360–366.
2. Григорій Сковорода : біографічна повість / І. Ф. Драч, С. Б. Кримський, М. В. Попович. – К. : Молодь, 1984. – 216 с.
3. Григорій Сковорода. Благодарный Еродий [Електронний ресурс] / Григорій Сковорода. – Режим доступу: <https://www.stihi.ru/2013/03/18/2062>. – Назва з екрана.
4. Жила С. О. Вивчення біографії Григорія Сковороди у взаємозв'язках з різними видами мистецтва / С. О. Жила // Григорій Сковорода. Інтерпретації: Культурологія. Філософія. Педагогіка. Літературознавство : збірник наукових праць / відп. ред. В. Т. Поліщук, Ю. В. Тимошенко. – Черкаси : Вид-во Черкаського державного університету "Брама", 2003. – С. 99–104.
5. Люті П. Вальдорфська школа. Перехід у доросле життя / П. Люті // Шкільна освіта. – 1999. – № 11. – С. 8.
6. Сковорода Г. Твори : у 2 т. / Г. Сковорода. – К. : Вид-тво АН УРСР, 1961. Т. 1. – 1961. – С. 299–488.
7. Сковорода Григорій: біографія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mail.poetryclub.com.ua/metr.php?id=91&type=biogr>. – Назва з екрана.
8. Топтигін О. Сонячне око / О. Топтигін // Шкільний світ. – 2000. – № 2. – С. 9.
9. Ушкалов Л. Григорій Сковорода : семінарії / Л. Ушкалов. – Харків : Майдан, 2004. – 776 с.
10. Штайнер Р. Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану / Р. Штайнер ; пер. с нем. Д. Виноградова. – М. : Парсифаль, 1995. – 208 с.
11. Штокмайер К. Материалы к учебным программам вальдорфских школ / К. Штокмайер, Р. Штайнер ; пер. с нем. Д. Виноградова. – М. : Парсифаль, 1995. – 416 с.

УДК 37(477)(092)

ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ М. С. ГРИГОРЕВСЬКОГО (1872–?)

Тонконог І. В.

Предмет дослідження автора – ідеї формування педагогічної майстерності учителя в науковому доробку українського мислителя М. Григоревського, які мають велике значення для сучасної педагогічної науки та практики. Доведено, що вчений тлумачив педагогічну майстерність як творчий рівень педагогічної діяльності, який забезпечує ефективність її результатів. Аналіз наукового доробку М. Григоревського дав змогу визначити структуру педагогічної майстерності педагога, яка включала такі компоненти: техніку мовлення, увагу, спостережливість, уяву, "гігієну праці", дидактичну майстерність. Значну увагу автор статті приділив визначенню умов, за яких, на думку вченого, відбувалось формування основ педагогічної майстерності вчителя.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна діяльність, увага, спостережливість, уява, "гігієна праці" вчителя, техніка мовлення.

Предмет исследования автора – идеи формирования педагогического мастерства учителя в научном наследии украинского мыслителя М. Григоревского, которые имеют большое значение для современной педагогической науки и практики. Доказано, что ученый объяснял педагогическое мастерство как творческий уровень педагогической деятельности, который обеспечивает эффективность ее результатов. Анализ научного наследия М. Григоревского позволило определить структуру педагогического мастерства педагога, которая включала следующие компоненты: технику речи, внимание, наблюдательность, воображение, "гигиену труда", дидактическое мастерство. Значительное внимание автор статьи уделил определению условий, при которых, по мнению ученого, происходило формирование основ педагогического мастерства учителя.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая деятельность, внимание, наблюдательность, воображение, "гигиена труда" учителя, техника речи.

The subject of the author's investigation is the ideas of forming professional skills of a teacher in the scientific research by the Ukrainian philosopher M. Hryhorevskyi. These ideas are of great value for nowadays pedagogical science and practice. We can prove that the scientist interpreted pedagogical skills as artistic level of pedagogical activity which provided the effectiveness of its results. Analysis of M. Hryhorevskyi's scientific research makes it possible to determine the structure of pedagogical skills of a teacher that included the following components: way of speaking, attention, observation, imagination, work hygiene, didactic skills. The author of the article pays great attention to defining the conditions which provided the formation of basic pedagogical skills of a teacher, according to M. Hryhorevskyi's opinion.

Key words: pedagogical skills, pedagogical activity, attention, observation, imagination, work hygiene.

Актуальність проблеми. Складний етап розвитку суспільства, на якому перебуває Україна, спричиняє глибокі соціокультурні перетворення та зміни. Державні документи про освіту визначають головним завданням сучасної вищої педагогічної освіти створення умов для підготовки нової генерації педагогічних кадрів, здатних на практиці впроваджувати у життя особистісно орієнтовану систему навчання і виховання на засадах гуманістичної педагогіки, підвищення їх професіоналізму і майстерності, оскільки одним з найголовніших факторів та умов, які визначають ефективність та якість навчально-виховного процесу, є високий рівень педагогічної майстерності вчителя. Проблема професійної майстерності педагога була й залишається актуальною, адже це пов'язано з призначенням вчителя, його професійною діяльністю з метою передачі досвіду від покоління до покоління, з метою підготовки молоді до розв'язання життєво важливих завдань.

Необхідність відродження і втілення в практику кращих педагогічних ідей та здобутків минулого, дослідження, ґрунтовне вивчення творчої спадщини вітчизняних педагогів, зокрема наукового доробку М. С. Григоревського, ідеї якого залишилися недостатньо вивченими науковцями, сприятиме подальшому розвитку педагогічної науки та вдосконалення навчально-виховної практики, глибшому вивченню і пізнанню минулого, осмисленню сьогодення з поглядом у майбутнє.

Аналіз останніх публікацій з дослідження. До вивчення феномену педагогічної майстерності зверталися: О. Абдуліна, Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кушков, В. Семиченко, В. Сластьонин, Н. Тарасевич, Р. Хмелюк та ін. Глибокому теоретичному усвідомленню проблеми формування педагогічної майстерності вчителя сприяло вивчення праць А. Алексюка, А. Бойко, Л. Вовк, В. Глузмана, С. Гончаренка, Н. Гузій, Н. Дем'яненко [11], Л. Задорожної, М. Євтуха, О. Лавріненка, М. Гриценко, І. Лікарчука, В. Лозової, В. Майбороди, В. Микитюка [14], О. Попової, Н. Нічкало, С. Золотухіної, О. В. Сухомлинської, Р. Хмелюк, О. М. Іонової, О. О. Любара, Н. С. Побірченко, М. Г. Стельмаховича, М. Ярмаченка тощо.

У науковому доробку Л. Задорожної [12], О. Лавріненка [13] висвітлено окремі аспекти спадщини українського педагога. Зокрема, Л. Задорожна зазначає: "М. Григоревський, погодившись з ідеями своїх попередників, детально розкрив сутність та значення самоосвіти як умови педагогічної майстерності. Він єдиний серед викладачів Глухівського інституту обстоював необхідність психологічної гігієни як умови педагогічної майстерності" [12, с. 13]. Об'єктивна потреба сучасної національної школи вдосконалення професійно-педагогічної майстерності вчителя, а також необхідність відродження і втілення в практику кращих педагогічних ідей та здобутків, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась концепція педагогічної майстерності вчителя у поглядах М. С. Григоревського, з іншого, зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – розкрити ідеї формування педагогічної майстерності учителя в науковому доробку українського педагога М. Григоревського, які мають велике значення для сучасної педагогічної науки та практики.

Виклад матеріалу. Григоревський Митрофан Семенович (1872–?) народився в Курській губернії в сім'ї священика. Після закінчення Київської духовної академії в 1895 р. магістр богослов'я приїхав працювати викладачем в Архангельську духовну семінарію. У закладі викладав загальну та російську історію, богословські предмети, деякий час працював помічником інспектора. Надзвичайні здібності, відповідальність та працьовитість М. Григоревського не могли залишатися непоміченими, і педагог швидко зміг досягти успіху на освітянській ниві, займаючи керівні посади. У 1905–1907 рр. був інспектором Київської духовної семінарії, а в 1906 р. у цьому закладі виконував обов'язки ректора. З 1907 до 1909 рр. був директором Великосорочинської учительської семінарії ім. М. В. Гоголя, у 1909–1913 рр. – директором Глухівського учительського інституту, у 1913–1917 рр. – директором народних училищ Нижегородської губернії, у 1917 р. – директором Нижегородського Володимирського реального училища, 3-ї московської гімназії.

Глибоко усвідомлюючи місце вчителя в розв'язанні навчально-виховних завдань, М. Григоревський висував серйозні вимоги до його підготовки та педагогічної майстерності.

У своїй праці "Лекції з педагогічної психології, прочитані народним учителям" (1916 р.) М. Григоревський обґрунтував концепцію підготовки вчителя, основні ідеї педагогічної майстерності. Необхідним складником педагогічної майстерності педагога мислитель вважав спеціальну (психолого-педагогічну), фундаментальну фахову підготовку. Формуванню вмінь та навичок педмайстерності, за М. Григоревським, сприяє експериментальна психологія, практика в школі, самоспостереження за дитиною. Велика користь також від вивчення російської мови, літератури, педагогіки, соціальної психології, фахових методик, антропології, психології, фізіології. Вчений зауважував, що важливим для педагогічного працівника є не лише знання психології для кращого розуміння внутрішньої суті учня, а й виховання та розвиток основних психічних процесів у самих учителів. "Лише той з нас, педагогів, здатен до вдосконалення, до цілком ґрунтового навчання, хто не задовольняється методикою, а дивиться глибше. Методика – результат, це струмок, а добратися потрібно до самого витoku, який в фізіології, психології, антропології, педагогіці, історії нашого життя" [2, с. 14].

М. Григоревський вимагав творчого учителя, який постійно працює над собою. Майстерний вчитель – це творчий, тактовний, гуманний вчитель, який цікаво та критично викладає думки, який має потребу у самовдосконаленні. Вченим підкреслювалася необхідність формування у вчителя таких особистих якостей, які складають основу майстерності: "доброта", "терпіння", "уважність", "чуйність", "вимогливість" тощо. Мислитель зауважував: "На заняттях з учнями вчитель повинен озброїтися терпінням, не поспішаючи читати, опитувати, пояснювати урок" [Там само, с. 65].

З метою формування вмінь та навичок педмайстерності мислитель обґрунтував важливість виховання уваги в учителя. Увага, на думку М. Григоревського, дає змогу вчителю сприймати ситуацію педагогічної взаємодії, співвідносити її з поставленою метою та завданнями, а також контролювати реалізацію заздалегідь розробленої програми педагогічної взаємодії. Тому закономірним є значення у творчій праці вчителя безперервної уваги та зосередженості.

За М. Григоревським, керувати увагою, поширювати її, за потреби, на всі об'єкти та одночасно зосереджувати лише на декількох – складне завдання педагога. Крім того, у навчально-виховному процесі постійно діють перешкоди для уваги: велика кількість людей в аудиторії, їхні розмови, власні переживання і т. п. Тому вчитель зобов'язаний поставити перед собою вимогу: навчитись зосереджувати свою увагу, робити її стійкою, безперервною й оперативною. Основним завданням педагога з метою утримання уваги – це інтерес, цікаве викладання матеріалу. Вчений виділив такі способи утримання уваги: цікаві факти, пов'язані з досвідом учнів, повторення пояснення, підсилення голосом важливого, наочність. Розвитку уваги вчителя, на думку М. Григоревського, сприяє гарне харчування, чисте повітря в приміщенні, оскільки слабкість та зниження уваги пов'язане з поганим харчуванням та кисневим голодуванням [Там само, с. 94].

Для майстерного вчителя, на думку вченого, є важливою висока розвиненість уважності, яка проявляється у чуйності, турботливому ставленні до учнів, що допомагає встановити контакт з ними, завоювати авторитет. Зокрема, вчений вказував на важливість уважності та чуйного ставлення до учня особливо в 14–17 років, коли активно відбувається статеве дозрівання. На думку М. Григоревського, вчитель у своїй діяльності повинен спиратися на психічні якості учня (його темперамент, особливості пам'яті, мислення, уваги). Вважаючи спостережливість педагога необхідним елементом його майстерності, вчений зауважував, що ця якість може формуватися в процесі цілеспрямованої практичної діяльності [Там само, с. 94].

Одним з ефективних засобів формування педагогічної майстерності вчителя М. Григоревський вважав розвиток пам'яті. Характеризуючи пам'ять як психічний процес та визначаючи її види, вчений особливо значення надавав мнемоніці як сукупності прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій. Мислитель, вказуючи на період для кращого запам'ятовування – ранок, визначав умови запам'ятовування: багатократний повтор матеріалу, виконання спеціальних асоціативних вправ, членування матеріалу на порції, нові факти [Там само, с. 111].

Науковець називав володіння вчителем педагогічною технікою одним із важливих, необхідних компонентів педагогічної майстерності, розуміючи його як здатність впливати мовленням на учнів. Майстерний вчитель, за М. Григоревським, – це вчитель, який володіє своїм мовленням: вміє висловлювати та передавати інтерес до предмета, має жвавий темп мовлення, володіє умінням чітко, ясно, просто, образно висловлюватися. Водночас педагогу слід не встановлювати бар'єрів у мовленні, а повідомляти слова, які розуміють учні. Боротися з вадами мовлення – одне з важливих завдань вчителя. Вчений писав: "... мовлення у дітей розвивається через наслідування дорослих, вони вчать такого мовлення, яке чують від оточення, тому слід звертати увагу на те, щоб вчителі говорили чистим, милозвучним мовленням" [Там само, с. 146]. Особливо важливим з метою формування майстерності мовлення майбутнього вчителя мислитель вважав творчі письмові роботи, саме тому наголошував: "... зв'язність та стрункість письмових переказів набувається вихованнями шляхом письмових вправ через весь курс семінарського навчання" [5, с. 8].

М. Григоревський також застерігав педагогічних працівників, яким часто доводиться багато говорити, від захворювань дихальних шляхів та гортані.

Мислитель обґрунтував вимоги до педагогічної розповіді вчителя, яка посідає вагомe місце у навчально-виховному процесі при обговоренні з учнями моральних цінностей, викладі нових знань, міркуванні з приводу певних учинків. Розповідь як жива й образна форма усного монологічного викладу, за М. Григоревським, повинна широко застосовуватися в усіх класах, у викладанні всіх предметів з тих тем, де розглядаються фактичні відомості. Будь-яка розповідь повинна бути "образною, простою за викладом, виразною за мовленням, живою, що досягається за допомогою метафор" [2, с. 131].

Функціонування педагогічної уяви на етапі підготовки до майбутньої діяльності допомагає вчителю прогнозувати, уявити її основні риси, сприймання матеріалу класом, очікуване спілкування з учнями, викликає творче самопочуття. Саме тому підвалиною майстерності педагога М. Григоревський визначав уяву: "Без уяви неможливе ніяке серйозне розумове життя у вищому творчому прояві, тому що за допомогою уяви людському духу вдається знаходити нові обриси, нові умовиводи, вдається відкрити нові істини й нові розумові горизонти" [Там само, с. 122]. З метою розвитку уяви педагога вчений запропонував різні вправи: продумування кінцівки казки, розповіді, вдале використання наочності, різні варіанти екскурсій, подорожі уявні та справжні, спільна ігрова діяльність з учнями.

Складником педагогічної майстерності М. Григоревський називав і методичну підготовку вчителя. У своїй праці "Про викладання російської та церковнослов'янської мов у духовних училищах" вчений запропонував умови формування вмінь та навичок зв'язного мовлення семінаристів – майбутніх вчителів: гуманне ставлення викладачів семінарії до учнів, вміння викладачів створювати проблемні ситуації на заняттях, розвивати навички самостійного вирішення розв'язання проблеми, система вправ для розвитку мислення та мовлення учнів: читання віршів, статей, їх аналіз, опис предметів, явищ, роздуми. На заняттях з російської мови вчитель, за М. Григоревським, повинен навчати учнів переказу, виразному читанню зразків творів літератури. Педагог, який володіє мовленням як природним знаряддям вираження думок з його лексичним багатством, синтаксичною гнучкістю, різноманітністю зворотів, повинен цього ж навчати й учнів. Мислитель зауважував: "Практичні заняття в класі, на мій погляд, повинні мати живий характер, невимушену бесіду наставника з учнями, в яких потрібно залучати до оцінки явищ та оцінки відповідей учнів. Потім важливим є заслуховування виступів на ту ж тему інших вихованців з урахуванням зауважень наставника. При подібному ході роботи всі учні будуть залучені до діяльності та вільного викладу думок" [5, с. 8].

У своїй праці "Звіт про ревізію духовно-навчальних закладів Смоленської єпархії 1873 р." вчений запропонував цікаву, на наш погляд, методику викладання математики. Майстерність вивчення алгебри та геометрії, за М. Григоревським, полягає в умінні здійснювати навчально-виховний процес за такими етапами:

1) 3 тижні лекційна система викладу матеріалу з домашніми самостійними завданнями;

2) один тиждень практичні вправи та репетиції;

3) тиждень репетицій та колоквиумів як системи контролю за знаннями;

4) повернення до попередніх етапів.

Така поетапність у вивченні дисципліни репрезентувала методичну майстерність педагога, забезпечувала високу ефективність його діяльності [6, с. 10].

За М. Григоревським, література, театр, поезія сприяють розвитку в учителів моральної культури, естетичних смаків, оскільки естетичні почуття виховуються через поезію, літературу, музику, співи.

Вивчення архівних матеріалів дало змогу встановити, що свої ідеї мислитель втілював у педагогічній діяльності. Працюючи на посаді директора в Великосорочинській семінарії, за досить незначний період своєї діяльності (1907–1909) М. Григоревський ініціював створення студентського театру, якому була властива глибока поетичність, органічне поєднання сценічного слова з мелодійною піснею, танцями та фольклором. Участь семінаристів у діяльності театру сприяла розвитку навичок техніки мовлення в майбутніх вчителів, акторських, комунікативних здібностей. Семінаристи займалися постановкою творів відомих українських та російських класиків. Архівні матеріали засвідчили, що прогресивна діяльність М. Григоревського викликала підозру в полтавського губернатора, який писав попечителю КУО про те, що

7 березня 1908 р. вихованці ставили спектакль за творами Т. Шевченка та не повідомили про це поліцейських. Губернатором було наказано провести обшук у семінаристів. Директор запропонував вихованцям не пускати поліцейських до своїх кімнат [15, арк. 16].

Мислитель наголошував на важливості учительських бібліотек та педагогічних музеїв як засобу самоосвіти, особливо вчителів початкових училищ, оскільки матеріальне становище педагога не дозволяє йому купувати новинки педагогічної літератури. Обстоював важливість неперервної освіти для педагогічних працівників, оскільки тих знань та вмінь, які засвоюють учителі під час навчання в різних закладах підготовки вчителів, недостатньо, та й педагогічна професія вимагає постійної роботи вчителя над собою.

Належні умови життєдіяльності вчителів – необхідна умова та ефективний засіб педагогічної майстерності вчителя, на думку М. Григоревського. Науковець зауважував: "... від хороших матеріальних умов життя вчителя залежить і успіх навчання" [10, с. 30].

Необхідність одночасного виконання вчителем різних видів діяльності в педагогічному процесі, оволодіння великою кількістю інформації спонукає до підвищення санітарно-гігієнічної освіти вчителів. Оволодіння вчителями знаннями із санітарії та гігієни є абсолютно необхідним для здійснення гігієнічного самовиховання, а також з метою попередження виникнення нервово-психічних зрушень. Науковець обґрунтував важливість "гігієни вчителя", наголошуючи: "Що стосується особистої гігієни вчителя, то рекомендую такі правила: урахувати сидячий спосіб життя, не потрібно переїздити, їжа повинна легко засвоюватися; достатня кількість прогулянок на свіжому повітрі; не менш як 2-годинний відпочинок після обіду (питання про сон розв'язується залежно від індивідуальності та віку в кожному конкретному випадку); утримання від спиртних напоїв, оскільки нервова система вчителя і без того знаходиться в стані хронічної напруги; фізичні вправи: садові роботи, велосипедний спорт, катання на ковзанах, гра в кеглі тощо" [Там само, с. 57].

Розуміючи, що гігієна праці передбачає раціональне чергування розумової та фізичної діяльності вчителя, М. Григоревський сформулював гігієнічні основи режиму дня педагога. Він зазначав, що дотримання режиму дня необхідне передусім для того, щоб зберегти і зміцнити здоров'я та забезпечити високу працездатність вчителя. Інтенсивність розумової праці вчителя й учнів значною мірою залежить від їхнього емоційного стану. Позитивні емоції сприятливо впливають на працю, негативні – навпаки.

М. С. Григоревський актуалізував проблему важливості задоволення педагогічними працівниками своєю діяльністю, яким доводиться часто виконувати одночасно безліч робіт, перебуваючи в стресових, емоційно напружених ситуаціях, коли доводиться швидко приймати рішення.

Доцільними науковець вважав такі "гігієнічні" правила для педагогічних працівників:

1. Працювати в гарно провітрених приміщеннях, перебувати на свіжому повітрі з метою покращення працездатності організму.
2. Для тривалої розумової діяльності потрібне гарне харчування, відновлення сил, гімнастичні вправи.
3. У виконанні вправ потрібно дотримуватися принципу від простого до складного.
4. Постійна турбота вчителя про органи зору, слуху, голос, розвиток органів за допомогою вправ.
5. Зміна видів діяльності, оскільки непосильна вчительська праця дуже втомлює нервову систему.
6. Відсутність діяльності теж шкідливо для організму.
7. Духовний розвиток вчителя.
8. Принцип міри в усьому [2, с. 46].

Висновки. Ґрунтовне вивчення спадщини М. Григоревського дало змогу нам визначити умови, за яких, на думку вченого, повинно відбуватися формування педагогічної майстерності вчителя: наявність свободи у здійсненні педагогічної діяльності; ґрунтовна психолого-педагогічна, методична та фахова підготовка педагога; оволодіння кращими ідеями вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів, філософів;

"гігієна праці" вчителя; існування вчительських бібліотек та педагогічних музеїв як засобу самоосвіти. Вчений тлумачив педагогічну майстерність як творчий рівень педагогічної діяльності, який забезпечує ефективність її результатів. Особливу увагу М. Григоревський у структурі педагогічної майстерності приділяв обов'язковому оволодінню педагогом своїм професійним мовленням, розвиненій увазі та увазі, спостережливості. Особливого значення мислитель надавав психолого-педагогічній підготовці вчителя. Творче використання теоретичної спадщини М. Григоревського дає можливість зрозуміти сутність процесу формування педагогічної майстерності, допомагає трансформувати її структурні компоненти, розкрити її гуманістичні основи та творчий потенціал діяльності вчителя.

Перспективи дослідження. Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків, зокрема викладення основних тенденцій розвитку педагогічної думки другої половини XIX століття, які лягли в основу ідей педагогічної майстерності викладачів різних навчальних закладів Полтавщини.

Література

1. Григоревский М. С. Вопросы нравственного воспитания (безрелигиозная мораль) / М. Григоревский // Народная школа : педагогический сборник : непериодическое издание / под ред. М. С. Григоревского. – Нижний Новгород : Элек.-типогр. Г. Искольдского, 1914. 1-я кн. – 1914. – 267 с. – С. 30–36.
2. Григоревский М. С. Лекции по педагогической психологии, читанные народным учителям / М. С. Григоревский. – Нижний-Новгород, 1914. – 264 с.
3. Григоревский М. С. Наглядное обучение (краткий исторический очерк) / М. Григоревский // Ежегодник Глуховского Учительского Института. Год 1 / под ред. М. С. Григоревского. – К. : Тип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1912. – 435 с. – С. 9–50.
4. Григоревский М. С. Новый путь обучения правописанию / М. С. Григоревский // Ежегодник Глуховского Учительского Института. Год 1 / под ред. М. С. Григоревского. – К. : Тип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1912. – 435 с. – С. 129–155.
5. Григоревский М. С. О преподавании русского и церковно-славянского языка в духовных училищах / М. С. Григоревский // Христианское чтение. – 1889. – № 7–8. – С. 29–73.
6. Григоревский М. С. Отчет о ревизии духовно-учебных заведений Смоленской епархии 1873 года / М. С. Григоревский. – Санкт-Петербург, 1874. – 14 с.
7. Григоревский М. С. Педагогические заветы Н. И. Пирогова : ежегодник Глуховского Учительского Института. Год 2. – Отд. II / М. Григоревский ; под ред. М. С. Григоревского. – К. : Тип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1913. – 510 с. – С. 299–310.
8. Григоревский М. С. Полицейский социализм в России / М. С. Григоревский // Образование. – 1897. – № 5. – С. 187–227.
9. Григоревский М. С. Сокращённая грамматика церковно-славянского языка (нового периода): для низших классов духовных училищ и высших классов церковно-приходских школ : учебное руководство для городских и уездных училищ / составил М. Григоревский. – Изд. 2-е. – СПб. : Синодальная тип., 1898. – 45 с.
10. Григоревский М. С. Училищеведение : для учительских институтов, учительских семинарий, педагогических курсов VIII класса женских гимназий / М. С. Григоревский. – К. : Типография т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1913. – 101 с.
11. Дем'яненко Н. М. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX – початок XX ст.): монографія / Н. М. Дем'яненко, І. П. Важинський. – М. : МПА, 2002. – 240 с.
12. Задорожна Л. В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874–1917 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. – Луганськ, 2000. – 22 с.
13. Лавріненко О. А. Ретроспектива розвитку професійної майстерності педагогів дошкільних закладів України (поч. XX ст.) / О. А. Лавріненко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – № 4. – С. 101–110.
14. Микитюк В. О. Формування професійно-педагогічної майстерності викладачів вищих освітніх навчальних закладів Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 3.00.01 / Микитюк В. О. – Х., 2004. – 30 с.
15. ЦДІАК, ф. 707, оп. 262, од. збер. № 1, арк. 1–16. Сообщение Полтавского губернатора от 14 марта 1908 года о враждебном отношении к полиции директора Великосорочинской учительской семинарии М. Григоревского.

НАШІ АВТОРИ

1. **Аніщук Антоніна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
2. **Бахов Іван Степанович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Міжрегіональної академії управління персоналом.
3. **Бережок Владислава Юріївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
4. **Букій Тетяна Василівна**, аспірантка лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.
5. **Варецька Олена Володимирівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти КЗ "Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти".
6. **Гвозд'їй Світлана Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри медичних знань та безпеки життєдіяльності Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.
7. **Грамастик Надія Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.
8. **Дідик Олена Віталіївна**, учитель-методист вищої категорії Ніжинської ЗОШ I–III ст. № 15.
9. **Дубовик Тетяна Миколаївна**, студентка факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.
10. **Дядечко Алла Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Сумського державного університету.
11. **Золотова Світлана Григорівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Сумського державного університету.
12. **Ілійчук Любомира Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".
13. **Киричок Інна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Корбут Оксана Григорівна**, старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".
15. **Короленко Віктор Леонтійович**, кандидат педагогічних наук, викладач Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
16. **Король Володимир Степанович**, старший викладач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Костіна Людмила Сергіївна**, аспірантка відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
18. **Кравець Ніна Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
19. **Кропта Марія Миколаївна**, студентка факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.
20. **Лесіна Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.
21. **Литвиненко Галина Іванівна**, завідувач кафедри іноземних мов Сумського державного університету.
22. **Литовченко Ірина Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського".

23. **Лосєва Оксана Юрїївна**, здобувач кафедри початкової освіти КЗ "Запорїзький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», вчитель англїйської мови Мелїтопольської ЗОШ I ступеня № 3.

24. **Мазур Леонїд Олексїйович**, кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

25. **Мартиненко Світлана Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

26. **Матвієнко Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

27. **Мовчан Лариса Григорївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького навчально-наукового інституту економіки ТНЕУ.

28. **Нечипоренко Катерина Петрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

29. **Нїкулочкіна Олена Василївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти КЗ "Запорїзький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти".

30. **Оліяр Марїя Петрівна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".

31. **Павлова Світлана Олегївна**, завідувач обласного науково-методичного центру монїторингових досліджень якості освіти КЗ "Запорїзький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Запорїзької обласної ради.

32. **Петренко Лариса Борисївна**, заслужений вчитель України, лауреат премїї Софїї Русової, вчитель-методист вищої категорїї Ніжинської ЗОШ I–III ст. № 15, вчитель початкових класів.

33. **Пїсоцька Людмила Миколаївна**, викладач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

34. **Повторєва Світлана Михайлівна**, доктор філософських наук, професор кафедри філософїї Національного університету "Львівська політехніка".

35. **Салдан Світлана Олександрївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичного мистецтва Львівського національного університету імені Івана Франка.

36. **Сопівник Руслан Васильович**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

37. **Тонконог Ірина Віталїївна**, викладач кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету.

38. **Тур Оксана Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрїя Кондратюка.

39. **Химинець Анна Олексїївна**, студентка педагогічного факультету Пряшївського університету, Словаччина.

40. **Шумська Людмила Юрїївна**, професор кафедри вокально-хорової майстерностї Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1, 5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки (І7, с. 64) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Графська, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhyn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми)

автор (співавтори) статті

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" 201__ р.

Підпис