Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск № 1

Ніжин
2020

УДК 378(082)
П24

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 14 від 30.06.2020 р.

Редакційна колегія:

Відповідальний редактор: **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Секретар: **Киричок Інна Іванівна,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

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

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

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

Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Падун Ніна Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Педагогічний альманах: збірник праць молодих науковців / відп. ред. П24 Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. Вип. 1. 487 с.

УДК 378(082)

Матеріали надруковані в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей відповідають автори публікацій.

© Є. І. Коваленко, упорядник, 2020
© НДУ ім. М. Гоголя, 2020

ЗМІСТ

Апанасенко Олена МАРКЕТИНГОВИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ 9

Бабич Юлія ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ БУКВАРІВ М. С. ВАШУЛЕНКА ТА С. ТАРНАВСЬКА, В. О. НАУМЕНКО (2018) 13

Біла Людмила ВПЛИВ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ НА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 17

Біла Людмила МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЗАСОБОМ МУЛЬТФІЛЬМУ 20

Білоус Анна СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ 23

Богомаз Ірина ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ "ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДОГО ВИХОВАТЕЛЯ" 38

Борисова Анна ХАРАКТЕРИСТИКА МОРАЛЬНО-ЕТИТЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 42

Булавенко Оксана ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХОРЕОГРАФІЇ У США 46

Бульба Аліна РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 52

Бутенко Світлана РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ І ДИТЯЧИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У РОЗВИТКУ ОРГАНІЗЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 58

Бутенко Світлана ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ "ТЕКСТ" ЗА ПІДРУЧНИКОМ М. ЗАХАРІЙЧУК 65

Василюк Ладимир СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВИМОГИ ДО СУЧАСНИХ МЕНЕДЖЕРІВ 69

Гаврилюк Анастасія ФУНКЦІЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 72

Горбаченко Павліна ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ 77

Грищенко Наталія ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ СТАВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВАЗЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ 82

Гуз Анастасія СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У США 85

Дешко Ольга ВАЖЛИВІСТЬ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНТЕГРОВАНОМУ КІРСІ "Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ"..... 88

Дмитрук Вероніка ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ БУКВАРІВ М.С.ВАШУЛЕНКА ТА І.БОЛЬШАКОВОЇ, М.С.ПРОСТІНСЬКОЇ (2018) 92

Добкевич Анна ПІДГОТОВКА ПОЛІТОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АНГЛІЇ..... 100

Дячок Антоніна ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НІМЕЧЧИНІ..... 105

Дячок Антоніна РИТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УНІВЕРСАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ..... 109

Жебровська Тетяна АНАЛІЗ ПРОГРАМИ ТА ПІДРУЧНИКІВ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ АНАЛІЗУВАТИ ПОЕТИЧНІ ТВОРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 120

Загороднюк Владислава ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 129

Іваниш Марина КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ВТІЛЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ ОСВІТИ..... 135

Іванчук Дмитро СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В КАНАДІ 139

Іценко Олена СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РІДНОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВ У КИТАЇ..... 144

Калюжна Алла СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В НІМЕЧЧИНІ..... 150

Карапута Антоніна УПРАВЛІННЯ ЕКОЛОГІЧНИМ ВИХОВАННЯМ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 155

Книш Марина КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ..... 159

Коваленко Аліна КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТИВНЕ ЯВИЩЕ 167

Коваленко Аліна СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ПОЛЬЩІ..... 172

Козак Вікторія РОЛЬ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 179

Козлов Владислав РОЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ 184

Колесник Дарія ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 189

Колошина Альона ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 194

Компанець Олена ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 198

Кононенко Вікторія ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ БУКВАРІВ О.Л.ІЩЕНКО (2018) ТА М.С.ВАШУЛЕНКА (2018) 200

Красновид Владислав ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ Т.ЛУБЕНЦЯ 211

Кошова Галина ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ 213

Крук Оксана АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З ЧИТАННЯ ДЛЯ УЧНІВ 2-4 КЛАСІВ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ОПОВІДАНЬ 216

Курило Ярослав ПОНЯТТЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 225

Літоренко Анна РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ "СИНТАКСИС" 231

Лисенко Оксана ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ – ОДНЕ ІЗ ЗАВДАНЬ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 239

Литвин Світлана РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТЬ "ТВОРЧІСТЬ" ТА "ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ" В ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛАХ ... 242

Литвиненко Катерина РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОГО ІНТЕРЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ 246

Лук'яненко Тетяна СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ШВЕЦІЇ 254

Луценко Владислав ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ "ТОЛЕРАНТНІСТЬ" ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕДАГОГІКИ 258

Максименко Павло ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ 263

Минка Вікторія АНАЛІЗ ПРОГРАМИ ТА ПІДРУЧНИКІВ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 269

Минка Вікторія СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В НІМЕЧЧИНІ 279

Омельченко Ірина СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ФРАНЦІЇ 287

Пархітько Андрій ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ 292

Перевера Олексій АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ "КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ" У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 298

Пічкуренко Наталія ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ М. Д. ЗАХАРІЙЧУК ТА М.С. ВАШУЛЕНКА В КОНТЕКСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ. 306

Пічкуренко Наталія РОЛЬ МАТЕМАТИКИ У РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ 311

Пилипенко Альона ХАРАКТЕРИСТИКА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВОЇ ПРОБЛЕМИ 315

Погребняк Юлія ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 321

Подобна Неля ПРОБЛЕМНІ ЗАВДАННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 326

Потороча Дмитро УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 328

Примаченко Катерина ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 332

Примаченко Катерина ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ РОЗДІЛУ "МОРФОЛОГІЯ" ЗА ПІДРУЧНИКОМ М. С. ВАШУЛЕНКА. 336

Прокопенко Максим СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКОВОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СТРЕСОВИХ УМОВАХ 344

Руденко Наталія ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ 347

Саргсян Каріне ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 354

Свістова Наталья МУЗИЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СОЦАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН І НАУКОВА ПРОБЛЕМА 359

Сиплива Катерина ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ, ПРОФІЛАКТИКА ТА ПРОТИСТОЯННЯ БУЛІНГУ..... 365

Слепченко Оксана ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ НА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 369

Турчин Владислав СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ 372

Фабриченко Андрій ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ "КАР'ЄРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ" 379

Хаїнковська Інна ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ 385

Чаленко Альона ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ 388

Шаповал Анна ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ 392

Ярмак Олена ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ВИРІШЕННІ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ МІЖ ДІТЬМИ ТА БАТЬКАМИ 395

Біла Людмила ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТФІЛЬМІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 398

Даценко Світлана ТРЕНІНГ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ 400

Подобна Неля ФОРМИ РОБОТИ З ЛОГІЧНИМИ ЗАДАЧАМИ 402

Гусак Тетяна ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МУЗИКИ 404

Гусак Тетяна ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 407

Парубець Віталія МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК АКТИВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛЯРІВ 412

Хаїнковська Інна ВИРІШЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ 416

Ярешко Вероніка ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 418

Багмут Яна ПЕДАГОГІКА ІНТЕРЕСУ Й. ГЕРБАРТА. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ 421

Бондаренко Анастасія ПРОВІДНІ ІДЕЇ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА А.С. МАКАРЕНКА. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ 423

Десятник Вікторія ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ РЕАКЦІЙНОГО ХАРАКТЕРУ РЕФОРМ 425

Дешко Ольга МОДЕЛЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 427

Доля Яна ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД А. С. МАКАРЕНКА. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ 432
Загороднюк Владислава ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Я.А. КОМЕНСЬКОГО НА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ 434
Киркова Діана СУЧАСНЕ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ К. Д. УШИНСЬКОГО 436
Колошина Альона ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 438
Корзун Олеся СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ДИДАКТИЧНУ ТЕОРІЮ А. ДІСТЕРВЕГА 441
Красновид Владислав ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ Т. ЛУБЕНЦЯ 444
Кузнєцова Вікторія ПРОБЛЕМА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРАХ Г. СКОВОРОДИ 446
Науменко Інна ІДЕЯ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ ЧЕРЕЗ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ 448
Путря Вікторія СУЧАСНА ОСВІТА В НОВІЙ ЗЕНЛАНДІЇ.....451
Рубан Тетяна ПЕДАГОГІЧНЕ ВЧЕННЯ КОМЕНСЬКОГО "ВЕЛИКА ДИДАКТИКА" – ПЕРШЕ НАУКОВЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ.....453
Саргсян Каріне ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....455
Тидякіна Надія ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТВОРУ "ПОВЧАННЯ ДІТЯМ" ВОЛОДИМИРА МОНОМАХА 459
Устимчук Суламіта ТЕОРІЯ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ Ж.-Ж. РУССО ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПРАКТИКУ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ 461
Харченко Катерина ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ XIV–XVII СТ.....463
Ходосенко Ірина ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ "РОМАШКА" 464
Хун Веньцзє СУЧАСНА СИСТЕМА ОСВІТИ В КИТАЇ 469
Ющенко Світлана ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ "Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ" 470
Вовк Аліна ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ 474
Руденко Наталія ПРОБЛЕМА КІБЕРБУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 477
Нагорний Ігор ПРОФІЛАКТИКА ПРАВОПОРУШЕНЬ ЯК НАПРЯМ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА 482

МАРКЕТИНГОВИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Апанасенко Олена Володимирівна, магістрантка І курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності 073 Менеджмент
Науковий керівник**: Новгородська Ю.Г.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Соціально-економічні перетворення, в умовах яких останнім часом розвиваються відносини в нашому суспільстві, вимагають від системи освіти переорієнтації на вивчення й задоволення освітніх потреб споживачів. Це обумовлює необхідність розробки й упровадження маркетингового підходу до організації діяльності в закладах освіти, що створює базу для прийняття управлінських рішень щодо розширення, оновлення або скорочення освітніх послуг.

Використання маркетингу в освіті розглядається в роботах таких авторів, як Б. Братаніч, С. Вознюк, С. Захаренков, Е. Королькова, Н. Литвинова, І. Мороз, Т. Оболенська, О. Панкрухин, Е. Подшибякина, П. Третьяков, М. Туберозова, Н. Шарай, В. Шереметова та ін.. Провідним положенням у дослідженнях зазначених вище науковців є обґрунтування доцільності й необхідності використання маркетингових досліджень у системі освіти (у тому числі, й на рівні закладу освіти) для узгодження сучасних вимог держави, педагогічної теорії й практики, а також потреб споживачів освітніх послуг.

Останнім часом більшість країн світу, в тому числі й Україна, вступили на шлях перетворення своїх освітніх систем. Це викликано глобальними інтеграційними світовими процесами і швидкими соціально-економічними змінами в суспільстві. Аналіз сутності таких перетворень дозволяє відзначити, що процес управління освітою при цьому зумовлюється децентралізацією системи освіти країни в цілому, в основі якої лежить ідея надання освітнім установам більшої самостійності у своїй організаційній і господарчій діяльності.

Усе це, з одного боку, дозволяє кожному закладу освіти виявляти свою індивідуальність, самостійно визначати перспективи та стратегію розвитку, знаходити своє місце в загальній структурі взаємовідносин з іншими учасниками освітніх процесів, а з іншого боку, – децентралізація освіти робить навчальні заклади суб'єктами ринкових відносин і підкоряє їхню діяльність правилам ринкової економіки.

Ринкові відносини, на основі яких здійснюється сьогодні функціонування та розвиток сфери освіти, мимоволі занурюють навчальні заклади в умови постійної мінливості, нестабільності оточення. Як відомо, кожний суб'єкт для успішної діяльності в умовах нестабільного зовнішнього середовища змушений вивчати характеристики цього середовища й постійно співвідносити свої потреби та можливості з мінливими запитами, потенціалами та ресурсами самого середовища. Такі дії, по суті, являють собою маркетингову діяльність суб'єкта, яка породжується ринковими відносинами та стає необхідною умовою успішної та плідної діяльності системи освіти на сучасному етапі. Отже, цілком очевидною є необхідність створення

та використання в управлінні сучасними закладами освіти концепції маркетингу особливого роду – освітнього маркетингу.

Сучасний менеджмент містить декілька визначень маркетингу. Однак, найбільш розповсюдженим і визнаним є визначення американської асоціації маркетингу: маркетинг – це процес планування і втілення задуму щодо ціни, просування і реалізації ідей, товарів і послуг шляхом обміну, який задовольняє цілі окремих осіб та організацій [7, с. 16].

В "Енциклопедії освіти" зазначено, що маркетинг в освіті – це вид людської діяльності, спрямованої на дослідження і прогнозування потреб, попиту та інтересів того чи іншого цільового ринку і забезпечення бажаного їх задоволення найбільш ефективними засобами зі збереженням та зміцненням благополуччя як окремого споживача, так і суспільства в цілому [3, с. 345].

У дослідженнях Т. Смоленської маркетинг закладів освіти трактується як процес розроблення, реалізації й оцінювання освітніх послуг через установлення відносин обміну між освітніми установами та споживачами освітніх послуг з метою гармонізації інтересів та задоволення потреб школярів, учнів, студентів і слухачів [1].

Заслуговує на увагу визначення досліджуваного феномену, запропоноване О.Боднар. Вчена розглядає освітній маркетинг як один із напрямів управління закладом освіти в умовах ринкової економіки, який забезпечує дослідження попиту на освітні послуги та певні знання понад стандарти, встановлені державою, вплив на розвиток освітніх потреб громадян, формування позитивного іміджу навчального закладу, розробку та впровадження концепцій надання якісних освітніх послуг [2 ,с. 61].

На сьогодні маркетинг займає досить вагоме місце на ринку освітніх послуг. Метою використання освітнього маркетингу в управлінні сучасним закладом освіти є прагнення досягти узгодженості між потенціалом освітнього закладу як виробника освітніх послуг і потребами споживачів у цих послугах. Предметом маркетингу в сфері освіти, а отже і використання маркетингових технологій, є філософія, стратегія, тактика взаємодій споживачів (користувачів), виробників освітніх послуг і продуктів в умовах ринку, вільного вибору пріоритетів і дій з обох сторін обміну цінностями. Це відносини і взаємодії, що ведуть до найбільш ефективного задоволення потреб: особистості – в освіті; навчального закладу – в розвитку і в добробуті його співробітників, в зростанні кадрового потенціалу; суспільства – у розширеному відтворенні сукупного особистісного та інтелектуального потенціалу [4].

Принцип узгодження діяльності суб'єктів ринкових відносин покладено в основу маркетингового підходу в управлінні сучасними закладами освіти, який являє собою сукупність усіх методологічних принципів, прийомів і засобів організації управління закладом освіти як самостійним суб'єктом ринку освітніх послуг на засадах освітнього маркетингу [6].

Маркетинг в системі освіти спрямований на вивчення середовища, створення та розвиток ринку освітніх послуг й стимулювання попиту на освітні послуги. Середовище, у якому безпосередньо функціонує заклад освіти як суб'єкт ринкових відносин, називається маркетинговим середовищем закладу та має певну структуру.

1. Внутрішнє середовище – елементи організаційної структури закладу освіти, ресурси, асортимент освітньої продукції, маркетинговий інструментарій.

2. Зовнішнє середовище: макросередовище – чинники соціально-економічної та соціально-політичної системи суспільства та держави, на які заклад освіти не може впливати (політичні, соціальні, демографічні, економічні, культурні тощо); мікросередовище – суб'єкти, що безпосередньо взаємодіють із структурними підрозділами певного закладу освіти(споживачі, конкуренти, інші контактні особи аудиторії).

Використання маркетингового підходу в управлінні діяльністю сучасного закладу освіти є необхідним чинником, який забезпечує його повноцінну життєдіяльність. Зарубіжні науковці Філіп Котлер й Карен Ф. А. Фокс зазначають, що заклади освіти, які розуміють необхідність використання маркетингової стратегії, досягають своїх цілей більш ефективно. У своїх наукових дослідження вчені виділяють переваги застосування в діяльності закладів освіти маркетингу. До них належать:

1. Успішність у виконанні місії навчального закладу. Використання маркетингових технологій сприятиме якісному порівнянню фактичної діяльності закладу із встановленою місією та визначеною метою. Це забезпечує ґрунтовну основу для розроблення освітніх програм.

2. Покращення задоволення потреб цільових аудиторій навчальних закладів і ринку. Маркетинг забезпечує вивчення запитів ринку та визначення освітніх потреб споживачів послуг, що надає навчальний заклад. Він сприяє покращенню рівня задоволення усіх цільових аудиторій навчального закладу.

3. Якісне залучення маркетингових ресурсів. Намагаючись задовольнити потреби своїх споживачів, навчальні заклади мусять залучати різноманітні ресурси, включаючи тих, хто навчається, хто навчає та інших. Маркетинг забезпечує науковий підхід до залучення цих ресурсів.

4. Підвищення ефективності маркетингових дій. Використання маркетингових технологій забезпечує раціональність в управлінні навчальним закладом, сприяє координації роботи з покращення програм, ціноутворення, комунікацій та розподілу [5].

Таким чином, керівники, які використовують маркетингові стратегії у діяльності закладу освіти, мають можливість вивчити потреби і бажання цільових ринків, якісно розробити освітні програми й послуги, а також забезпечити формування ефективної цінової, комунікативної та розподільчої політики самого закладу.

Л.Кравченко виділяє основні принципи освітнього маркетингу:

- обґрунтований вибір мети і стратегії закладу, його структури;
- застосування комплексного підходу в узгодженні цілей і стратегії організації;
- оптимальне поєднання централізованого й децентралізованого начал в управлінні [6].

До основних функцій маркетингу вчена відносить:

- максимальне врахування ринкового попиту і потреб споживачів послуг;
- визначення асортименту і специфіки видів послуг;

• розроблення маркетингової політики на основі визначення ціни, змісту, рентабельності послуг, результатів бізнесової діяльності з їх упровадження [6].

У ході наукового пошуку встановлено, що організація функціонування закладу освіти на засадах освітнього маркетингу передбачає:

• формування сприятливої суспільної думки й іміджу закладу освіти;
• побудову системи маркетингових комунікацій;
• дослідження маркетингового середовища закладу освіти;
• вивчення й прогнозування ринкової кон'юнктури;
• формування попиту на освітні послуги певного роду;
• диференціацію освітніх послуг відповідно до потреб сучасного стану розвитку суспільства та держави;
• здійснення діяльності з просування освітніх послуг на ринку.

Таким чином, заклади освіти, управління якими здійснюється на основі маркетингового підходу, можна вважати маркетингово орієнтованими освітніми організаціями, які функціонують і розвиваються, відповідно до потреб ринку. Використання маркетингового підходу сприяє забезпеченню конкурентоспроможності закладу освіти як на ринку праці, так й на ринку освітніх послуг.

Список використаних джерел:

1. Богиня Д.П., Грішнова О.А. Основи економіки праці: Навч. посіб. К.: Знання-Прес, 2000. 313 с.

2. Боднар О. С. Менеджмент педагогічного персоналу загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон, 2011. 320 с.

3. Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України; [головний ред. В.Г. Кремінь]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Івко Н.В. Маркетинговий підхід в управлінні сучасними навчальними закладами. 2005. URL: http://novyn.kpi.ua/2005–2/02_Ivko.pdf

5. Котлер Ф. Стратегічний маркетинг для навчальних закладів / Ф. Котлер, Карен Ф. А. Фокс ; пер. с англ. К. : УАМ, Вид. Хімджест, 2011. 580 с.

6. Кравченко Л. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: Навчально-методичний посібник. Полтава: Тех-сервіс, 2007. 420 с.

7. Крижанівський Р. О., Продіус І. П. Основи маркетингу, – К.: НМК, 1992. 164 с.

8. Мосюра А.І. Педагогічні умови використання маркетингових технологій в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис.. …канд. пед. наук. 13.00.06 – теорія і методика управління освітою. Київ, 2017. 24 с.

9. Рябова З. В. Маркетингова стратегія як складова освітнього маркетингу і механізм забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу. Вісник післядипломної освіти.- 2014. Вип. 10. С. 134-145. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2014_10_15

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ БУКВАРІВ М. С. ВАШУЛЕНКА ТА С. ТАРНАВСЬКА, В. О. НАУМЕНКО (2018)

Бабич Юлія, студентка ІІІ курсу факультету психології та соціальної роботи, спеціальність „Початкова освіта”.

Науковий керівник: **Киричок І.І.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність проблеми. В XXI столітті публікується та видається велика кількість букварів різних авторів для молодших школярів. Але не всі букварі відповідають навчальній програмі з української мови та Державному стандарту початкової освіти. Тому в наш час виникає проблема підібрати такий буквар, що буде відповідати вимогам та буде ефективний для навчання учнів.

Аналіз публікацій з теми. Зараз науковці досліджують та порівнюють букварі. Але тема "Порівняльний аналіз букварів М. С. Вашуленка та С. Тарнавська, В. О. Науменко (2018)". не висвітлена в науковій літературі.

Метою статті "Порівняльний аналіз букварів М. С. Вашуленка та С. Тарнавська, В. О. Науменко 2018)" є дослідити, проаналізувати, порівняти та зробити висновки щодо букварів.

Виклад матеріалу.

І. Вихідні відомості про підручники.

Авторами першого букваря є Микола Самійлович Вашуленко – академік Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики початкового навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; та Оксана Вікторівна Вашуленко – науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Буквар видано в 2018 році, видавництвом "Освіта". Авторами другого букваря є Світлана Степанівна Тарнавська - завідувач сектору дидактико-методичного супроводу модернізації змісту освіти відділу наукового та навчально-методичного забезпечення змісту дошкільної та початкової освіти у Новій українській школі ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти. Та Віра Орестівна Науменко - кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Педагогічного інституту, Київського університету імені Бориса Грінченка. Буквар видано в 2018 році також, видавництвом "Генеза". Кількість сторінок, вага та розміри букварів однакові – 224 сторінки, вага 270 грамів, розміри 84х108. Букварі передають знання які потрібні першокласнику, відтворюють види діяльності відповідно до Державного стандарту освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей предмета, типу школи, вікових особливостей учнів. Тобто різниця тільки в авторах та видавництві.

ІІ. Добукварна частина.

Для добукварного періоду у навчальній книзі Вашуленка відведено 18 сторінок, В добукварній частині підручника у Вашуленка розв’язуються такі основні програмові завдання: розвиток мовлення першокласників, тобто уміння слухати, говорити та розуміти усні висловлювання, практичне ознайомлення зі словами, розрізнення назв

предметів за питаннями, поділ слів на склади, поняття про наголошений склад, уявлення про голосні, тверді, м’які приголосні звуки, побудова звукової моделі слів. А у добукварній частині підручника Тарновської відведено 19 сторінок та розв’язуються такі самі основні програмові завдання як у Вашуленка, але мало приділяється уваги для звуків та букв, немає розподілу що стосується голосних та приголосних звуків, тільки представлені звукові моделі слів.

Слово – це головний об'єкт вивчення на початку добукварного періоду, тому першокласники вчаться складати речення, виділяти слово з мовного потоку, ознайомлюються зі способом умовного позначення слова, речення. Поступово учні ознайомлюються з номінативним значенням слова: називають предмети, ознаки, дії чи пов'язують слова в реченні. Слова в обох букварях відображаться малюнками та звуко-буквенними схемами. У Вашуленка, на відміну від Тарнавської є QR-код щоб прослухати або відобразити інформацію на екрані, це дуже зручно та відповідає інноваційним технологіям.

Ілюстративного матеріалу достатньо для розвитку мовлення учнів в обох підручниках. які допомагають навчати дітей аналізувати предмети за формою, кольором, розміром, а також добирати до них слова-ознаки, складати речення і коротенькі описи. За наявними сюжетними малюнками учні складають окремі речення, які можна поєднувати у невеликі зв'язні розповіді. Також для розвитку в першокласників зв'язного мовлення і збагачення їхнього словникового запасу подані ілюстрації до казок та серії сюжетних малюнків. Ілюстративний матеріал сприяє формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, що передбачаються програмою.

В цій частині букварів є загально навчальний матеріал для формування загального знання про мову, про мовні одиниці, та формування мовленнвої та комунікативних компетенцій. Також на сторінках обох підручників розміщений матеріал для словниково-логічних вправ. Тобто учні мають змогу отримати уявлення про шкільні меблі, овочі та фрукти, тварини, професії.

III. Букварна частина.

Букви українського алфавіту в обох букварях розміщені за частотним принципом вживання кожної букви у зіставленні з іншими в писемному мовленні, що дає можливість наповнити сторінку значною кількістю різноманітних слів.

Букварний період у Вашуленка ділиться на два етапи: на першому етапі вивчаються всі голосні літери, а на другому етапі приголосні. У навчальній книзі, крім букв а, о, у, и та ряду букв на позначення приголосних вводиться буква і, що дає можливість після ознайомлення з кількома приголосними приступити до читання складів не тільки типу ПГ, але й типу П’Г. На другому етапі букварного періоду учні знайомляться з іншими способами позначення м’яких приголосних та зі значенням букв г, ґ, й, щ, з африкатами дз, дж. А у Тарновської та Науменко одночасне вивчення голосних і приголосних букв, яке сприяє утворенню прямого складу та створення слів з раніше вивченими складами, також в кінці як і у Вашуленка знайомляться з африкатами дз, дж Подання буварного періоду в букварях відповідає навчальній програмі з української мови.

В обох букварях майже до кожного слова з новою літерою яку вивчають учні, представлений звуковий та звуко-буквений аналіз за допомогою фланелографа, також є достатня кількість вправи на виділення звука у словах, віршах, скоромовках.

У Вашуленка на початку букварного періоду опрацьовуються голосні букви (а, о, і, и і т. д.) , а у Тарнавської одночасно всі, і голосні і приголосні, одна за одною (а, м, о, т і т. д.).У букварях наявна єдина система подачі літер на сторінці. Букви подаються на розвороті букваря у верхньому лівому білому квадраті, поряд подані малюнки та звуко-буквенні моделі де чітко простежується літера, яка вивчається. Для виокремлення звука, буква на позначення якого вивчається на уроці, у букварях розміщені звуконаслідувальні слова для розуміння почутого та для усвідомленого сприйняття звукового образу.

В обох авторів входять такі елементи системи навчання читати – букви, склади, слова, речення, вірші ,колонки зі складами. Слова, подані в колонках, призначені для закріплення вмінь читати нову букву у різних сполученнях та локальних позиціях у слові. У поділі слів на склади суворо дотримано наукового принципу українського складоподілу. Вони подані кольоровим шрифтом, яскраво зображені,склади виділяються різними кольорами для розрізнення. Також поділ слів на склади здійснений за принципом тяжіння до відкритого складу. Наприклад: створити склад з таких трьох звуків і вимовити його злито: [т], [р], [а] – тра; [к], [р] [о] – кро; [к], [н],[и] – кни; [м], [р'], [l] – мрі. До даного сполучення звуків додати на початку звук [с] і назвати утворене слово: к-лас, к-ран, к-ріт, к-лубл к-рик, к-рюк. Додати до слова такий звук, щоб утворилося нове слово: рука-в, коса-р, рано-к, коло-с.

Букви я, ю, є вивчаються в бкварях однаково та послідовно, після всіх голосних та приголосних. За допомогою звуко-буквеного аналізу, колонок зі складами, віршів. Така форма вивчення правильна. Спочатку учні вивчають найбільш вживані букви та склади, а потім я, ю, є.

На сторінках аналізованих букварів зустрічаються різні типи текстів – опис, розповідь, міркування, їх жанрові особливості – вірші, оповідання, казки, зразки народної творчості. Тексти букваря цікаві, змістовні, доступні, пізнавальні, актуальні для учнів, задовольняють запити першокласників. Прозові та віршові тексти подані в різних кількостях, це створює основу розвитку мовлення першокласників, дає можливість проводити різні види аналізу змісту тексту (фактичний, образний, лексико-стилістичний, смисловий). Наприклад, такі види роботи над текстом, як : відповіді на питання, поділ на частини, добір заголовків, переказ, творчі види робіт.. Є рукописні речення на сторінках підручника Тарнавської, вони слугують для прикладу. В текстах вміщена українська усна народна творчість, виховується любов до природи, як відноситися до інших людей.

В обох букварях наявні тексти, що відносяться до малих жанрів: пісні, ребуси, прислів’я, скоромовки. Вони виділяють звук та букву, за допомогою цих жанрів краще запам’ятовується буква , розвиваться мовлення та мовний артикуляційний апарат.

Вище перечислені жанри взаємопов’язані з іншим навчальним матеріалом сторінок букваря за логіко-методичною та тематичною цілісністю. Зміст текстів для

вироблення навичок читання враховує коло уявлень першокласників, відповідає дитячим інтересам

V. Художнє і технічне оформлення букваря.

Обидва підручники мають яскраву обкладинку, за допомогою якої можна зрозуміти, що буде вивчатися в букварі. На форзацах букварів є інформація про умовні позначення, та на останній сторінці зміст букваря. Вдало підібрані малюнки, які допомагають розвивати зв'язне мовлення першокласників.

Букварі яскраво оформлені, подані сюжетні, предметні, ситуативні малюнки які виконані в художньому стилі. Ілюстративний матеріал сприяє формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, що передбачаються програмою. Наявні в букварах і сюжетні малюнки з метою забезпечення розуміння теми, змісту тексту, тому що на малюнку (як і в тексті) виділяються такі його істотні ознаки, як тема (про що говориться в тексті), зміст (що говориться), заголовок. У Вашуленка, на відмінну від Тарнавської поданий ігровий матеріал. Наприклад виготовіть букву з підручних матеріалів, пограйте в слова. Це сприяє привертанню уваги та кращому засвоєнню літери. Шрифт обох підручників відповідає віковим особливостям учнів, він друкований, чіткий, яскравий, та зрозумілий.

VI. Висновок про підручник, його загальна науково-методична оцінка.

Під час розгляду матеріалу, поданих букварів авторів враховуючи критерії аналізу можна сказати, що букварі майже не відрізняються. Вони містять систематизований виклад навчального матеріалу, який відповідає вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти, базової навчальної програми з української мови, та вимогам до вікових особливостей школярів. Буквар чітко і зрозуміло структурований, яскравий за своїм оформленням, все доступно викладено в змісті, матеріал відповідає сучасному методу навчання грамоти. Навчальний підручник побудований за принципом наступності. Реалізація цього принципу тісно пов'язана з перспективністю навчання. Матеріал, що вивчається спрямований на формування пропедевтичних умінь з фонетики, морфології, морфеміки, лексики, орфографії школярів. Художнє та технічне оформлення букваря відповідає чинним санітарно-гігієнічним вимогам, матеріал достатньо ілюстрований методично доцільними картинами та графічним матеріалом, який спрямованим на розкриття змісту основного матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Українська мова. Буквар: підруч. для 1 кл. закладів загальної середньої освіти [у 2-х частинах]. / М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко – К. : Видавничий дім "Освіта", 2018. – 224 с.

2. Українська мова. Буквар: підруч. для 1 кл / С. В. Тарнавська, В. О. Науменко. – Київ: Генеза, 2018. – 224 с.

ВПЛИВ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ НА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Біла Людмила, магістрантка І курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя; спеціальність "Початкова освіта".

Науковий керівник: **Гордієнко Т. В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

В процесі соціалізації, який є невід'ємною частиною у житті кожної людини, формуються гендерні стереотипи. Багато з них транслюються у засобах масової інформації. Якщо говорити саме про гендерні стереотипи, варто зазначити, що вони є вже звичним явищем – кінопродукція, мультфільми відображають традиційні гендерні ролі. В створенні мультиплікаційних фільмів їх творці використовують сталі соціальні уявлення, мовленнєві звороти, механізми стигматизації і стереотипізації.

Що стосується дітей молодшого шкільного віку, то їх мислення не є критичним, тому яскраву, захоплюючу і цікаву інформацію вони сприймаються несвідомо, без активної інтерпретації. Таким чином виникає гостра потреба у дослідженні механізму впиву мультиплікаційних фільмів на дитячу свідомість, зокрема на формування гендерних уявлень, адже, надалі людина починає вагатись у існуючих уявленнях про гендерні ролі.

Гендерні стереотипи формуються в процесі соціалізації під впливом статево-ролевої ідентифікації особистості, наслідування зразкам статево-ролевої поведінки і відповідного підкріплення, структуризації статево-ролевого досвіду, засвоєння соціальних очікувань суспільства щодо статевих ролей. Тобто суспільство має великий вплив на формування цих стереотипів.

Сучасна дитина, починаючи ще з раннього дошкільного віку, щодня мимоволі сприймає навколишній світ на телевізійному екрані, передусім, під час перегляду анімаційних програм. У нашому дослідженні ми звертаємо особливу увагу на мультиплікаційний фільм.

У сучасній теорії культури мистецтво мультиплікації (анімації, мультиплікаційного кіно, анімаційного кіно) кваліфікується як вид кіномистецтва, сюжети якого створюються шляхом знімання послідовних фаз руху мальованих (графічна мультиплікація) або об'ємних (об'ємна мультиплікація) об'єктів – малюнків, маріонеток і ляльок [1].

Сучасна мультиплікація, або ж анімація, за словами М.Поплавського, є синтетичним видом мистецтва, поєднуючи елементи пантоміми, акторської майстерності, музичної ритміки й пластики людського тіла, механізмів його руху тощо [3].

Проблематика сприйняття мультфільмів дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку полягає у тому, що маленьким глядачам не вистачає ані художнього, ані життєвого досвіду, щоб сприйняти сюжетну лінію мультфільму. Діти "не бачать тих прихованих смислів, які зазвичай містяться у словах і діях героїв".

Ідентифікуючи себе з персонажем, діти його наслідують і засвоюють його моделі поведінки, які часто бувають агресивними. А. Бандура говорив про те, що одна телевізійна модель може бути предметом наслідування для мільйонів. Спираючись на поняття "підкріплення", А.Бандура описує три способи проходження підкріпленого зразка для наслідування:

а) у випадку, якщо за допомогою спостереження моделі можуть виникати нові реакції;

б) у випадку, коли наслідування моделі поведінки за винагородою або покаранням може посилювати чи послаблювати стримування цієї поведінки;

в) у випадку, коли наслідування моделі може сприяти актуалізації тих зразків поведінки, які і раніше були відомі дитині [4].

Проте важливим, на думку Н.Максимової [2], є засвоєння дитиною позитивного соціального досвіду, який може сприяти швидкій адаптації до оточуючого середовища, в іншому випадку, коли з певних причин цього не відбувається, порушується процес соціалізації, зазнає деформацій "Я-концепція" дитини, формується неадекватне, негативне самоставлення. Важливо, щоб людина засвоювала позитивний соціальний досвід з його складовими (формами та способами громадського життя; характером взаємодії з людьми; соціальними норми та цінностями).

Статева і гендрена ідентифікація дітей відбувається у 2-річному віці. І якщо раніше можна було стверджувати, що на формування життєвого досвіду у дошкільному і шкільному віці переважно здійснювали вплив батьки як носії соціальних норм та форм поведінки, то зараз таке твердження можна піддати сумніву, проаналізувавши скільки часу молодші школярі проводять біля телевізора чи комп’ютера. Адже, на думку вченої, саме спілкування, колективні форми роботи є корисними для загального розвитку дитини цього віку. В такий спосіб мультфільм здійснює значний вплив на формування гендерних стереотипів, заміщаючи приклади поведінки, презентовані батьками та іншими значущими фігурами.

Тому необхідно, щоб батьки постійно цікавилися, які мультфільми дивляться їхні діти, з метою недопущення перегляду неякісних або психологічно складних для сприйняття зразків мультиплікаційного кіномистецтва. Причому слід обговорювати побачене, аналізувати разом із малюком, якого героя він вважає добрим, а якого злим, позитивним чи негативним, сміливим чи боягузом.

Дітям властиві наслідування й підвищене навіювання та зараження, що як позитивно, так і негативно впливають на засвоєння норм і правил поведінки. Розуміючи це, автори мультиплікаційних фільмів майстерно використовують ці засоби впливу при їх створенні. Крім цього, враховуючи перцептивні особливості молодших школярів, творці мультфільмів наділяють свої творіння яскравістю, образністю, вони вміло поєднують реальне і фантастичне, зле і добре. Проте, у зв’язку з недостатнім розвитком самосвідомості, малим життєвим досвідом діти можуть наслідувати з мультфільмів і небажані форми поведінки: грубість, недисциплінованість тощо.

Діти повторюють те, що бачать на екранах, внаслідок ідентифікації. Ідентифікуючи себе з істотою з девіантною поведінкою, яка ніяк на екрані не карається і навіть не осуджується, діти її наслідують і засвоюють її агресивні моделі поведінки. Більше того, агресія в мультфільмах супроводжується гарними, яскравими картинками. Герої красиво одягнені, знаходяться у гарному приміщенні і така сцена супроводжується бійкою та іншими агресивними моделями поведінки. При чому наслідувати агресивну поведінку починають не лише хлопчики, як це традиційно вважається, а й дівчатка. Це пояснюється тим, що в прокат виходять мультфільми про дівчат, які наділені силою і вступають у бійки ("Джекі Чан", героїня – Джейд; "Сейлормун" тощо). Тобто в нинішніх мультфільмах руйнуються традиційні моделі побудови сім'ї, розподілу ролей чоловіка та жінки. Дійсно, героїні-войовниці й тендітні витончені хлопчики часто з'являються у мультфільмах. Таким чином мультфільм притягує молодого глядача.

Таким чином внаслідок наслідування, яке займає важливе місце у розвитку, навчанні та вихованні молодших школярів в учнів формуються деякі гендерні стереотипии;

- по-перше, у молодших школярів може несвідомо закріпитися уявлення, що саме чоловіки відіграють найбільш значущу роль у суспільстві й культурі;
- по-друге, тим самим обмежуються уявлення учнів про те, який внесок роблять жінки в культуру, а також про ті сфери нашого життя, які традиційно вважаються жіночими.
- по-третє, в основному заохочується успіх та досягнення чоловіків, тоді як жінки закріплюють моделі поведінки, що меншою мірою співвідносяться з лідерством і управлінням.

Отже, дітям молодшого шкільного віку властиві наслідування й підвищене навіювання та зараження, що як позитивно, так і негативно впливають на засвоєння норм і правил поведінки. Крім цього, враховуючи перцептивні особливості молодших школярів, творці мультфільмів наділяють свої творіння яскравістю, образністю, вони вміло поєднують реальне і фантастичне, зле і добре. Проте, у зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості, малим життєвим досвідом діти можуть наслідувати з мультфільмів і небажані форми поведінки: грубість, недисциплінованість тощо. Тобто під впливом процесу ідентифікації з улюбленим героєм, діти наслідують ті гендерні моделі поведінки, зображені у анімації. Також ми визначили які гендерні стереотипи присутні у засобах масової інформації, і зокрема у мультфільмах. Так, виявлено, що жінки в загальному зображуються пасивнішими, ніж чоловіки, більше звертають увагу на свою зовнішністю і прагнуть знайти кохання. Чоловіки ж змальовані у мультфільмах сильнішими, агресивнішими. Проте у деяких мультфільмах відбувається перерозподіл типових фемінних і маскулінних рис.

Список використаних джерел:

1. Крижанівський Б. М. Мистецтво мультиплікації. К.: Рад. школа, 1981. 118 с;

2. Максимова Н.Ю. Курс лекций по детской патопсихологии. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. –576 с;

3. Поплавський М. М. Мистецтво дитячої мультиплікації на українському телебаченні // Культура і мистецтво у сучасному світі: Збірник наукових праць. 2012. Вип. 13. С. 140-146;

4. Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. Journal of Personality and Social Psychology, 1, 589-595.

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЗАСОБОМ МУЛЬТФІЛЬМУ

Біла Людмила Миколаївна, магістрантка спеціальності "Початкова освіта".
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Серед сучасних візуальних засобів навчання, що застосовуються в освітньому процесі початкової школи, варто звернути увагу на мультфільм як один із ефективних засобів розвитку критичного мислення учнів першого класу. Переконані, що мультфільм сприяє здатності самостійно аналізувати інформацію, робити власні висновки, вчить оцінювати вчинки інших і свої, висловлювати власну думку та аргументувати її, спільно шукати шляхи вирішення навчальних завдань, посилює інтерес до вивчення навчальних предметів, підвищує рівень комунікативної компетентності молодших школярів.

Перегляд та обговорення мультфільмів сприяє розширенню уявлень дітей про оточуючий світ, правила поведінки, розумінню своїх почуттів та інших людей; виробленню вмінь співвідносити свою поведінку із поведінкою персонажів мультфільмів.

Раціональне застосування мультфільмів на навчальних заняттях під час реалізації інтегрованого тематично-проектного навчання відповідно до програми "Початкова школа: освіта для життя" уможливлює розвиток критичного мислення учнів; організацію діалогової взаємодії у невеликих групах учнів; підвищує інтерес до навчання; розвиває пошукову спрямованість мислення; утілює в життя низку дидактичних принципів, зокрема: індивідуалізації, диференціації, науковості, наочності [2].

У зв'язку з тим, що мультфільмів для розвитку критичного мислення учнів першого класу не існує, нами були створені авторські мультфільми, мета яких полягає в розвитку таких умінь молодших школярів, як:

1) самостійно осмислювати інформацію, висловлювати власну думку;

2) помічати помилкові судження інших, відстоювати власну думку;

3) бачити власні помилки; адекватно оцінювати результати роботи;

4) самостійно розбиратися в правильності тих чи інших тверджень, висновків, рішень; знаходити кращі варіанти вирішення завдань;

5) аргументовано висловлювати свої думки, співпрацювати з іншими для знаходження спільного рішення.

Під час розроблення мультфільмів із розвитку критичного мислення нами враховувалися такі вимоги, як:

- дидактична системність у доборі завдань;
- методична послідовність виконання завдань;
- інтерактивність у роботі з виконання завдань;
- свобода вибору навчальної траєкторії [1, с. 84].

Створення мультфільмів для розвитку критичного мислення учнів першого класу здійснювалося за допомогою сервісу Animaker, який має велику колекцію об'єктів і персонажів, що в свою чергу мають запрограмовані анімаційні ефекти. Саме тут були обрані персонажі наших мультфільмів.

Для комбінування різних мультфільмів за власно створеним сюжетом користувалися Movavi Video Editor – простим у користуванні редактором відео, який допоміг створити мультфільми [3].

Персонажем мільтфільмів виступає єнот, тварина, яка тепер широко поширена в Україні, а в окремих місцях (Полісся, Галичина, Наддніпрянщина) є однією з домінантних груп хижих ссавців.

Єнот – надзвичайно миролюбна і доброзичлива, активна, допитлива, кмітлива тваринка з досить високий рівнем інтелекту (вони цілком здатні вчитися і пам`ятати вирішення тієї чи іншої проблемної ситуації протягом трьох років). У сучасному дитячому світі кіно і мультиплікації єнот уособлює мудрість і водночас легковажність, чутливість і життєрадісність, здатність бачити позитивні сторони речей у будь-яких ситуаціях, чим власне схожий із першокласниками. Ці тварини часто потрапляють в комічні ситуації і знаходять розумний вихід із них.

Мультфільми створювалися до експериментальної освітньої програми "Початкова школа: освіта для життя", а саме для реалізації міні-проекту "Школа чемних", було підготовлено мультфільми "Балакучі сороки", "Ввічливі сніговики", "Під час перерви".

Для сюжету мультфільму "Балакучі сороки" обрана поведінка учнів, яка манерою спілкування нагадує крикливих сорок.

Завданнями мультфільму було: розвиток критичного мислення першокласників; пояснення правил поведінки під час спілкування; формування правил спілкування у школі. Зазначені завдання вирішувалися за допомогою запитань і завдань: "Поміркуй, чому школярів інколи порівнюють із сороками?", "Побудуй відповідь за зразком: Я вважаю… Тому що… Наприклад… Отже,…", "Склади поради балакучим школярам та школяркам". Першокласникам пропонується висловити думку за допомогою методу "ПРЕС".

Сюжетом мультфільму "Ввічливі сніговики" стали доброзичливі сніговики, які демонструють способи ввічливого привітання "Доброго дня", "Добридень. Як справи?", "Радий Вас бачити!", "Здоровенькі були!", "Гарного дня!". Окрема увага приділяється звучанню голосу, тембру, темпу, інтонації.

Завданнями мультфільму було: розвиток критичного мислення першокласників; пояснення способів ввічливого привітання; формування правил спілкування в різних інтонаціях та манерах. Дійти правильних висновків щодо манери

спілкування першокласникам допоможуть такі запитання і завдання: "Який спосіб привітання є найкращим для тебе?", "Як ти ввічливо привітаєшся?", "Обміняйся думками разом із однокласниками у групі", "Розробіть свій діалог".

У мультфільмі "Поведінка на перерві" ілюструється ситуація, коли назустріч дівчинці, яка йшла і дивилася собі під ноги, біг хлопчик із м'ячем і ненароком її штовхнув. Дівчинка розсердилася на хлопчика, але коли хлопчик повернувся, підійшов до неї і сказав дещо, після чого дівчинка одразу усміхнулася.

Завданнями мультфільму було: розвиток критичного мислення першокласників; формування правил правильного поводження на перервах; визначення способів вирішення конфліктних ситуацій.

Учням пропонується за допомогою запитань і завдань самостійно вирішити проблему в групах: "Що сказав хлопчик дівчинці?", "Поясни, що трапилося з дівчинкою", "Як би ти вчинив у схожій ситуації?". Першокласникам пропонується знайти рішення за допомогою методу розвитку критичного мислення Fishbone.

Роботу з мультфільмами ми проводили під час навчальних занять за експериментальною програмою "Початкова школа: освіта для життя" і в позаурочний час. Так, під час виконання завдань зошита-посібника "Школа чемних" школярі додатково переглядали мультфільм на екрані телевізору або інтерактивної дошки, на яких демонстрували сюжет, пропонувалися запитання та завдання за змістом мультфільму, можлива схема відповіді.

Обговорення шляхів вирішення проблеми відбувалося в невеликих групах (5-6 чоловік), де кожен учень міг висловити власну думку, вислухати думку інших, запропонувати вирішення проблеми. При цьому вислуховувалися всі пропозиції, учні вчились критично аналізувати, обговорювати переваги і недоліки вирішення, знаходити оптимальне рішення. Учитель наголошував на доброзичливому, толерантному ставленні до кожного, критичному обговоренні ідей, думок, а не учнів.

Під час обговорення застосовували такі методи, як: "ПРЕС", "Ромашка запитань Блума", Fishbone ("рибна кістка"). Далі учні висловлювали своє спільне рішення, або індивідуальне (залежно від змісту завдання), після чого на екрані з'являлася правильна відповідь або поради першокласникам.

Під час роботи з мультфільмом дотримувалися такої послідовності проведення: – підготовка до сприймання мультфільму, постановка завдань; – перегляд мультфільму; – з'ясування емоційного впливу, вражень; 20 – розуміння змісту переглянутого; – обговорення переглянутого мультфільму в невеликих групах відповідно до поставлених на екрані запитань і виконання завдань за допомогою методу "ПРЕС", "Ромашка запитань Блума", Fishbone ("рибна кістка"); аналіз учинків персонажів, з'ясування мотивів учинків героїв, обговорення ставлення учнів до вчинків дійових осіб, виявлення зв'язків із життєвим досвідом першокласників; – висловлення висновків, прийняття рішень; – правильні відповіді, поради учням від персонажів мультфільму на екрані.

Отже, застосування спеціально створених авторських мультфільмів під час навчальних занять за програмою "Початкова школа: освіта для життя" і в позаурочний час сприяє розвитку критичного мислення першокласників.

Список використаних джерел:

1. Вукіна Н. В. Критичне мислення : як цього навчати / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. – Х. : "Основа", 2007. – 108 с

2. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 3–10

3. Технологія сучасного уроку рідної мови / Н. Б. Голуб, Л. М. Дяченко, Н. М. Остапенко, В. В. Шляхова ; за ред. Н. М. Остапенко. – Черкаси : Відлуння, 2001. – 128 с.

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Білоус Анна, магістранта факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник: **Киричок І..І.,** кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність дослідження У сучасному швидкоплинному світі людина змушена вчитися протягом усього свого життя. Однією з умов успішної самоосвіти є сформованість ключових читацьких компетенцій. Рівні оволодіння учнями ключовими компетенціями визначаються завдяки сформованому якісному читанню в початковій школі. Під ключовими компетентностями в Державному освітньому стандарті загальної початкової освіти розуміється здатність до самостійної діяльності в навчальному процесі, використання набутих у школі знань і умінь в практичній діяльності та повсякденному житті для самостійного читання книг; висловлювання оціночних суджень про прочитаний твір; здатність до самостійного вибору і визначення змісту книги за її елементами; роботи з різними джерелами інформації (словниками, довідниками, в тому числі й на електронних носіях) [1, с. 5].

У Державному освітньому стандарті загальної початкової освіти перед сучасною школою поставлене завдання досягнення необхідного для продовження освітнього рівня читацької компетенції загального мовного розвитку молодших школярів. У контексті стандарту це: оволодіння технікою читання вголос і про себе елементарними прийомами інтерпретації, аналізу та перетворення художніх, науково-популярних і навчальних текстів з використанням елементарних літературознавчих понять; вміння самостійно добирати потрібну літературу; користуватися довідковими джерелами для розуміння і отримання додаткової інформації [1]. Така постановка завдань дитячого читання дозволяє розглядати стандарт як основу для формування читацької компетенції молодших школярів та визначення власних педагогічних пріоритетів, які дозволять вивести читання на рівень особистісної цінності й фактора соціального успіху.

У Концепції "Нова українська школа" читання розглядається як засіб, що сприяє особистісному розвитку учня, його вмінню адаптуватися в суспільстві, вирішальне завдання виховання відповідального, ініціативного і компетентного громадянина. У цьому ж документі визнається необхідність формування у учнів

освітніх компетенцій, основоположних читацьких умінь і знань, прийомів розуміння тексту, оволодіння технікою читання.

Постановка проблеми На сучасному етапі розвитку педагогічної науки розглядаються проблеми залучення школярів до читання (Ш. Амонашвілі, А.Асмолов, В.Болотов, М. Воюшина, Т.Галактіонова, О.Джежелей, Н.Свєтловская та ін.). Саме в першому десятилітті життя формується читацька діяльність, вирішується питання, чи буде ставлення читача до книги активним або помірно активним, пасивним або помірно пасивним. У дошкільній освіті зразок спілкування з книгою задає вихователь, користуючись методом організації активного слухання. У початковій школі мета літературного читання - формування читача, який вміє повноцінно сприймати літературний твір і працювати з ним до читання, під час читання і після прочитання. Специфіка літературного читання полягає в інтеграції з іншими предметами, що робить його провідним в системі формування функціональної грамотності молодших школярів (М.Губанова, Є.Лєбедєва та ін.).

Водночас недостатній читацький рівень учнів відзначається сьогодні сучасними науковцями як значна проблема [колганова, с.3]. Як свідчить шкільна практика, у значної частини школярів немає звички читати систематично, не має розвинених якостей читача й інтересу до читання, і як результат, вони не виявляються готовими до вимог світового інформаційного співтовариства і можливості самовизначитися в житті.

Феномен читацької компетентності (далі ЧК) досліджують у науці в останні роки. Його розглядають у різних аспектах: загальнокультурному (М.Алексєєва і Є.Матвєєва, Т.Галактіонова, Є.Казакова, М.Гриньова та ін.), психологічному (О.Гончарова), педагогічному (Орієнтовна програма з літературного читання).

Запропоновані дослідниками матеріали дають поштовх для роздумів, але не можуть бути методологічною основою для побудови сучасної методичної концепції, оскільки феномен ЧК розглядають в загальнокультурному плані або в психологічному, не враховують специфіку компетенції як нового результату освіти. Це дозволяє дати визначення ЧК в методичному ключі, на цій основі виділити інноваційні види діяльності, що сприяють формуванню читацької компетенції, а також запропонувати методику діагностування рівня сформованості ЧК.

Аналіз наукових досліджень з проблеми До проблеми читання молодших школярів звертаються багато науковців: Д.Ельконін розглядає процес читання як засіб розвитку теоретичного мислення; Л.Занков, З.Романовська, В.Яковлєва розкривають механізми розвитку особистості шляхом дитячого читання; В.Казанська вважає, що сучасний урок читання - це цілісна взаємопов'язана система залежностей і закономірностей, де психологічний фактор є визначальним; Р.Бунєєв, Т.Галактіонова, Є.Казакова та ін. вивчають читання як процес формування універсальних навчальних дій молодших школярів.

Значний внесок у вивчення проблеми читання внесла російський методист М.Свєтловська, яка розглядає читача як об'єкт методичної науки. Її теорія формування типу правильної читацької діяльності молодших школярів, закони становлення читача, дослідження її послідовників Г.Первової, Т.Пічеоол,

О.Кубасової, О.Савченко та ін. закладені в багатьох сучасних освітніх програмах читання молодших школярів. Модель самостійної читацької діяльності Н.Свєтловської передбачає, що кваліфікований читач має на меті читання, знає світ книг і володіє необхідними читацькими вміннями, що дозволяють самостійно вибрати потрібну книгу і усвідомити її зміст.

Кожну дитину можна навчити читати, однак не всі діти повноцінно сприймають і усвідомлюють сутність прочитаного, що вимагає вдосконалення та зміни підходів до організації читацької діяльності молодших школярів, осмислення процесу формування основ читацької компетенції.

Таким чином, виходячи з вищесказаного, необхідно резюмувати: ступінь розробки проблеми формування основ читацької компетенції є недостатньою, не обґрунтовано її сутність і структура стосовно молодших школярів, вимагають уточнення педагогічні умови формування даного феномена, необхідно визначення критеріальний апарату для оцінки рівнів сформованості основ читацької компетенції молодших школярів засобом літературних задач.

Проблема побудови систем навчальних задач досліджена в теоретичному плані (Г.Балл, А.Воронцов, В. Давидов, Є.Машбиц, Л.Фрідман, Д.Ельконін), а також в аспекті практичного застосування в роботах Е.Демидович, А.Максютіної [7], С.Небогатікової [11], С.Шаповал [18] та ін. Але питання, пов'язані з побудовою та використанням системи навчальних задач з літературного читання в початковій школі України, не ставилися. Не досліджувалася проблема ефективності застосування системи навчальних завдань в процесі формування ЧК як нового результату сучасної освіти.

Все вищевикладене дозволило нам констатувати, що накопичений психолого-педагогічний досвід недостатній для вирішення протиріччя між необхідністю якісної зміни процесу і результатів навчання молодших школярів читання відповідно до вимог Державного освітнього стандарту початкової загальної освіти та відсутністю науково-обґрунтованих педагогічних умов формування основ читацької компетенції молодших школярів засобом літературних задач, потенціал яких є педагогічною базою успішного залучення учнів до читання.

Отже, об’єктивна необхідність розв’язання проблеми формування читацької компетенції учнів початкової школи з використанням літературних задач, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми **"Система навчальних задач з літературного читання як засіб формування читацької компетенції".**

Читацька компетенція - це сукупність знань, умінь і навичок, тобто якість людини, яка удосконалюється протягом всього її життя. Робота з формування читацької компетенції реалізується за наступними напрямками: формування навички читання, тобто вміння дитини читати вголос і про себе, володіння основними видами читання (ознайомлювальне, поглиблене, пошукове, переглядове). Доцільно використовувати такі прийоми, як мовні розминки, ігрові вправи на розвиток артикуляції, зорового сприйняття, уваги, читання фраз з різною смисловою інтонацією, силою голосу, читання в парах, робота зі скоромовками та ін.;

начитаність, ця компетенція включає в себе такі складові, як знання вивчених творів, уявлення про літературознавчі поняття, їх використання та розуміння; знання книг і творів з кола дитячого читання, пропонованих в навчальних хрестоматіях для кожного класу. Можна використовувати і такі прийоми, як ведення читацьких щоденників, друкованих зошитів з читання, виготовлення власних обкладинок до творів авторів, книжок - маляток, літературних вікторин і свят, інсценування творів; вміння працювати з книгою (визначення і вибір книг за жанрами, тем і т. д.); знання елементів книги, привчання учнів постійно працювати з довідковою літературою, словниками, відвідування шкільної бібліотеки; навички та вміння власне читацької діяльності, що забезпечують сприйняття, інтерпретацію (тлумачення) і оцінку художнього твору як мистецтва слова, тобто за законами цього мистецтва (на доступному школярам кожного року навчання рівні). В основі цієї компетенції лежить різнобічна робота з текстом [2].

У результаті аналізу навчальної програми ми бачимо, що на етапі початкової загальної освіти школярі повинні здобути елементарні навички роботи з текстовою інформацією в процесі вивчення літературних, навчальних, науково-пізнавальних текстів, відповідних віковій категорії школярів.

Однак в даний час в педагогічній практиці існує протиріччя: величезні можливості пізнання нового за допомогою цифрових освітніх ресурсів (CD, DVD і т.д.), широкий вибір і вільний доступ до творів дитячої літератури, ретельна робота педагогів над формуванням інтересу до читання у школярів, з одного боку, і, з іншого боку, яскраво виражене небажання учнів читати книги.

ЧК - і мета, і результат освіти; компетенції неможливо навчити, вона формується в процесі діяльності, в ході вирішення проблем, задач. Вирішуючи їх, учень пізнає нове, контактує з партнерами, з джерелами інформації, відчуває бажання або небажання виконувати поставлені задачі. Значить, "читацька компетенція" ширше, ніж поняття "літературний розвиток", вона включає в себе ЗУН-складову, мотиваційну, а діяльнісна складова (саме вона не виділяється в тлумаченнях літературного розвитку) відіграє особливу роль. Розвиваючи діяльнісну компоненту, тобто, пропонуючи учневі різні види діяльності, цікаві сучасному школяреві, пов'язані з книгою, з словом, ми будемо вдосконалювати і дві інші.

З цих позицій ми переходимо до аналізу поняття "задача" та "літературна навчальна задача".

Ключове поняття "задача", яке активно вживається в педагогіці та психології, привернуло увагу вітчизняних психологів, педагогів лише в XX ст. Завдяки дослідженням Г.Балла, В.Давидова, П.Гальперіна, І.Зимньої, А.Леонтьєва, Є.Машбіц, С.Рубінштейна, Л.Фрідмана, Д.Ельконіна теорія навчальних задач є добре розробленою гілкою наукового знання. У працях вчених ґрунтовно розроблені категорії "задача", "навчальна задача", запропоновані їх класифікації, окремою галуззю науки стала системологія, в межах якої розроблено властивості, особливості систем навчальних задач. Дослідники відзначають, що в науці накопичено достатньо знань, щоб проектувати задачі в будь-якій конкретній галузі знань.

Низка дисертацій присвячена вивченню проблеми конструювання навчальних задач (систем навчальних задач) з різних предметів: з математики (Е. Демидович, А.Максютіна [7]), інформатики (С.Небогатікова [11]), філології (С.Шаповал []18). Дослідників педагогічних проблем у вищих і середніх спеціальних установах (Т.Нестерову, М.Шингарьову, Е.Шашенкову [19] та ін.) також хвилює ця тема. Відзначимо, що лише С.Самикіна займалася питаннями проектування системи навчальних задач з літературного читання для початкової школи [], проте цей матеріал можна використовувати лише в Росії.

Аналіз понять "задача", "навчальна задача", "система навчальних задач", а також екскурс в історію їх вивчення містяться в багатьох з перерахованих досліджень (А.Максютіна, С.Шаповал, М.Шингарьової та ін.), немає сенсу ще раз проходити цей шлях.

М.Басов, один з перших дослідників задачного підходу, зазначав, що і в житті, і в навчальних ситуаціях часто зустрічається момент задачі, коли необхідно відкрити щось невідоме в предметі, для чого треба зробити дію з ним (з предметом). Загострення інтересу до задачі, її структури, до типології задач виник, коли радянські вчені (Л.Виготський, П.Гальперін, С.Рубінштейн, А.Леонтьєв та ін.) активно розробляли основи діяльнісної педагогіки. О.Леонтьєв розумів задачу як мету, задану в певних умовах [5, с. 249].

У 60-х р. минулого століття у вітчизняній науці з'явилося поняття "навчальна задача", і позв'язують його з роботами Д.Ельконіна, В.Давидова, з описаною ними теорією навчальної діяльності. Кожному віку властивий той вид діяльності, який забезпечує найважливіші зміни в психологічних особливостях дитини. Вчені назвали його провідний вид діяльності. Для молодшого школяра, дитини 6-10 років, це навчальна діяльність. Під навчальною діяльністю розуміється діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами дій, ця діяльність спрямована на саморозвиток на основі рішення навчальних завдань, які ставить педагог перед учнем [16, с. 60]. У нашому дослідженні, говорячи про діяльність, ми будемо мати на увазі навчальну діяльність як провідний вид діяльності для молодшого школяра. Д. Ельконін досліджує структуру навчальної діяльності, закономірності її формування. У найзагальнішому вигляді вона має структуру: навчальна задача (яка являє собою спосіб дії, підлягає засвоєнню), навчальні дії (в їх результаті формується образ засвоюваної дії), дія контролю (завдяки якій відбувається оволодіння засвоюваним способом), дія оцінки (учень визначає, чи опанував він способом дії) [там само, с.60].

З 60-х років термін "навчальна задача" стає візитною карткою системи розвивального навчання Д.Ельконіна і В.Давидова. Г.Цукерман зазначає, що останнім часом термін став настільки вживаним, що навчальними задачами стали називати будь-яке завдання, яке дається учневі на уроці. Вчений наполягає на вихідному розумінні навчальної задачі як ситуації, що спонукає дітей шукати спільні шляхи вирішення нового класу конкретно-практичних задач.

У нашому дослідженні ми як і В.Давидов будемо тлумачити навчальну задачу як основну одиницю навчальної діяльності; вирішуючи навчальну задачу, учень

освоює загальні способи вирішення великого кола часткових завдань. Під задачею (за О.Леонтьєвим) будемо мати на увазі мету, задану в певних умовах.

У 90-ті р. ХХ ст. починає активно розроблятися загальна теорія задач (Г.Балл, Є.Машбиц, Л.Фрідман).

Зіставивши накопичені в науці знання з завданнями нашого дослідження, ми дійшли висновку, що структура задачі, описана Л.Фрідманом, найбільш відповідає меті створення системи навчальних задач з літературного читання.

Так, структуру будь-якої задачі, в тому числі й навчальної, (за Л.Фрідманом) складають частини: предметна галузь - об'єкти, про які йде мова (у нашому випадку це тексти), відносини, які пов'язують ці об'єкти (всі тексти можна об'єднати в системі "жанри літератури і фольклору", вимога задачі (якої мети треба досягти), оператор дії (послідовність операцій, які треба здійснити, щоб досягти мети) [17, С.16-21].

З'ясовуючи особливості навчальної задачі, Є.Машбиц виділяє три найбільш істотних: спрямованість на суб'єкта (зміни повинні відбуватися в ньому), неоднозначність і невизначеність (той, хто розв’язує задачу, до кінця не розуміючи її, може вкладати дещо інший сенс, ніж автор), необхідність надання набору завдань для досягнення будь-якої мети [9, с.77-78].

Багато вчених наполягають на тому, що вся навчальна діяльність повинна бути представлена як система навчальних задач, на це вказували і Д.Ельконін, і В.Давидов.

Конкретизуючи це положення, Є.Машбиц висуває низку вимог до навчальних задач. По-перше, конструювати набір задач, а не окрему задачу, по-друге, складаючи систему задач, прагнути до досягнення не тільки найближчих, а й віддалених цілей. По-третє, забезпечувати засвоєння системи засобів, необхідних для вирішення задач різних типів. І нарешті, конструювати навчальну задачу треба так, щоб засвоювані засоби діяльності виступали як прямий продукт навчання; реалізація цієї вимоги передбачає в тому числі рефлексію, тобто свідому оцінку учнем результатів дії і подальших планів діяльності [9, с. 73].

У роботі А.Максютіна привертає чітке і обгрунтоване розрізнення трьох типів задач в системі диференційованих навчальних завдань з математики. У предметному матеріалі вчений виділяє два блоки: основний блок (зміст предмета) і процесуальний (то, що забезпечує засвоєння знань, формування умінь, розвиток, виховання). Цей поділ допомагає виділити три рівня навчальних задач. На першому етапі учень опановує ключовими прийомами вирішення задачі (репродуктивний рівень), на другому етапі йому пропонують завдання, для вирішення яких потрібно видозмінити задачну ситуацію, застосувавши розумові дії (аналіз, синтез, узагальнення, аналогія). Дослідницька діяльність учня буде провідною при вирішенні задач третього рівня [7, с.18].

На окрему увагу заслуговує психолого-педагогічне дослідження С.Шаповал, присвячене створенню спеціальних філологічних задач для навчання школярів розумінню навчального та художнього тексту як компонента підручника. Філологічна задача, на думку дослідника, - особливий тип навчальної задачі, яка побудована на реальному текстовому матеріалі, націлена на досягнення розуміння як результату

рішення і на оволодіння "філологічним підходом" - умінням працювати з будь-якими текстами. Філологічні задачі, зазначає автор, близькі до лінгвістичних, але складені на "реальному літературному матеріалі".

С.Шаповал формулює вимоги до філологічних задач: структурність, проблемність, спрямованість на оволодіння загальним способом дії, наявність зворотного зв'язку, коректність.

Структура філологічної задачі така: текст (можливо, фрагмент тексту), проблемне завдання, перехід до розділу "допомога". Вчений дає класифікації філологічних задач за різними підставами: з точки зору матеріалу, джерела, ступеня узагальненості вміння, з точки зору задіяних психологічних механізмів [19]. Для нас в результатах цього дослідження стало важливим положення про те, що в такий "незадачній" галузі як література, доцільним і перспективним напрямком є розвиток задачного підходу. Крім того, автор вельми переконливо захищає можливість використання фрагмента тексту при складанні задач. Через генетичну близькість філологічних задач (як їх розуміє автор) до лінгвістичних ми не можемо зарахувати конструйовані нами завдання з літературного читання до філологічних.

Усі навчальні задачі з літературного читання ми будемо називати літературними.

На думку вчених (А.Воронцов, В.Заславський, О.Акулова, С.Писарєва, Е.Піскунова, А.Тряпіцина) задачний принцип побудови змісту, який склався в діяльнісній педагогіці, є ключовим [16, с.62].

Вивчення досягнень науки в галузі теорії і практики розробки систем навчальних задач уможливили висновки: необхідно визначити структуру задачі з літературного читання для молодших класів; виявити види і типи літературних задач.

Так, в загальному вигляді структуру навчальної задачі з літературного читання для початкової школи С.Самикіна представила таким чином.

1. Мотиваційна частина задачі. На цьому етапі можна використовувати, наприклад, прийом зіставлення назви (теми) роботи і будь-якого афоризму або блоку прислів'їв (афоризмів, чотиривіршів). Так, учням пропонують осмислити тему роботи "Таємниці слова", зіставити з двома афоризмами: "Заберіть у мене все, але залиште мені мою мову. І через деякий час я поверну все те, що я втратив" (Д. Уебстер) і "Заговори, щоб я тебе побачив" (Сократ), припустити, чому буде присвячена робота.

2. Художній текст (тексти) для читання. Перед читанням не дається установок, щоб не зруйнувати сприйняття.

3. Ланцюжок завдань до тексту для досягнення мети (аналіз тексту, пошук відповідей на питання). Для досягнення цілей задач (розуміння специфіки жанрів, сприйняття літератури як мистецтва слова) учень освоює мікроуміння: уміння визначати емоційний тон твору, розуміти значення слова з контексту, утримувати в пам'яті події і т.д. для формування цих умінь учні виконують завдання. Ми називаємо завданням конструкцію, яка спонукає учня до конкретної дії (підкресли в тексті, випиши, визнач значення слова з контексту, віднови послідовність подій та ін.). Дії учня - кроки до набуття загального вміння сприймати літературу як мистецтво слова, бачити специфіку жанрів.

4. Узагальнення, перенесення знання. Складання власного тексту, таблиці, сінквейна, схеми - узагальнюючого конструкту, що містить знання, яке може бути застосовано в різних умовах.

5. Рефлексія. Шкали, піктограми для самооцінки деяких характеристик своєї роботи (самостійність, акуратність та інше), для оцінки успішності і комфортності форми роботи (в парі, групі) [самикіна, с.63].

Як бичимо, структура літературної задачі за С.Самикіною складається з 5 елементів. І в цьому полягає її відмінність від будь-якого навчального завдання.

Така структура літературної задачі, цілком відповідає структурі навчальної задачі, як її описували вчені (Д. Ельконін, В.Давидов, Є.Машбиц, Л.Фрідман).

У межах запропонованої структури ми виділили за С.Самикіною два типи задач з літературного читання за провідним видом діяльності: аналітичні та пошукові (їх більш детальна характеристика буде дана нижче).

Проектна діяльність в останні роки активно впроваджується в навчальний процес шкіл як засіб розвитку самостійності учнів, вміння вирішувати проблеми. У роботі А.Воронцова, В.Заславського обгрунтовано виділення нового типу навчальних задач - проектних. Однак, на думку авторів, проектна діяльність не відповідає віковим можливостям молодших школярів. Альтернативою для цього виду діяльності, точніше підготовкою до нього, для учнів 1-4-х і навіть 5-х класів автори вважають проектні задачі.

Проектні задачі – задачі, які передбачають наявність системи завдань, спрямованих на отримання нового продукту; в ході рішення відбувається якісна зміна самого діяча (учня). Проектні задачі завжди вирішуються в групі. Автори описують педагогічні ефекти від впровадження проектних задач: вони вчать працювати у співпраці, вчать проектування, дають можливість застосувати предметні знання в модельній ситуації. Підсумок рішення проектної задачі - по-перше, реальний продукт, створений дітьми, по-друге, якісна зміна діяча (групи діячів).

Орієнтовна структура проектної задачі може бути такою:

1) створення проблемної ситуації, наближеної до життєвої. Внаслідок її розв’язку народжується "продукт". Це може бути текст, схеми, малюнки, презентації і т.п .;

2) набір завдань, виконання яких спрятиме створенню нового "продукту";

3) підсумкове завдання - місце складання "продукту".

У проектній задачі учням не пропонують зразки виконаних завдань, немає орієнтирів на конкретні теми вивченого матеріалу.

Інформація, яка надана дітям, може бути надмірною або, навпаки, неповною, тим самим вони будуть змушені звернутися до додаткових джерел інформації. Проектна задачі може бути предметною або міжпредметною [16, с.65].

Так, в структуру проектних задач ми включили критеріальною-оцінний блок, а також презентацію продукту.

Структуру проектної літературної задачі подано у рис. 1.

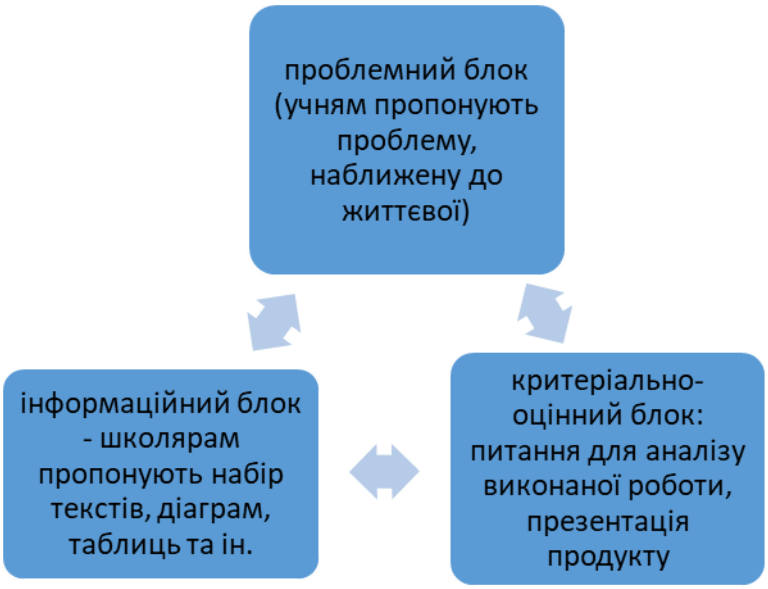


Рис. 1. Структура проектної літературної задачі

Основа предмета "літературне читання", включеного в навчальний план загальноосвітніх шкіл, відображена в програмі з літературного читання і включає в себе загальну характеристику навчального предмета, ціннісні орієнтири змісту навчального предмета, зміст освіти з предмета [6]. Метапредметна складова на сьогоднішньому етапі розвитку освіти описується в термінології універсальних навчальних дій (УНД). Останні розуміються в широкому сенсі як вміння вчитися, тобто здатність суб'єкта до саморозвитку та самовдосконалення шляхом активного присвоєння нового соціального досвіду, у вузькому (психологічному) значенні УНД визначаються як сукупність способів дії учня, які і забезпечують самостійне засвоєння нових знань, формування умінь, в тому числі і вміння організувати процес пізнання [16, с.68]. УНД підрозділяються на чотири види: особистісні, комунікативні, пізнавальні, регулятивні. Вимоги до формування УНД знаходять відображення в планованих результатах освоєння програми з літературного читання. Під час вивчення цього предмета планується формувати всі види універсальних навчальних дій з пріоритетом розвитку ціннісно-смислової сфери і комунікації [там само]. Це означає, що проектуючи навчальні завдання з літературного читання, ми повинні планувати як предметний, так і метапредметний результат.

Пропоновані навчальні задачі (аналітичні, пошукові, проектні) можна охарактеризувати за рівнем складності, за формою виконання, за специфікою діяльності.

Основа нашої системи навчальних завдань для молодших школярів - наявність трьох видів задач: аналітичних, пошукових, проектних з кожної теми курсу "Літературне читання".

При вирішенні аналітичних задач провідними видами діяльності є аналіз тексту, його дослідження. Пошук відповіді на питання в процесі аналізу тексту - так в загальних рисах можна описати діяльність, яка здійснювалася при вирішенні

пошукових задач. Аналітичні і пошукові виконуються в письмовій формі. Проектування і створення нового "продукту" - мета проектної задачі, значить, проектна діяльність є провідною. Уявімо більш детально всі три види аналітичних задач.

Пропонуючи учням початкових класів аналітичні задачі, ми прагнули в процесі роботи над текстом підвести учня до відкриття твору: до осягнення нової глибини, до подиву і радості від цього відкриття. Учень поступово переконувався в тому, що аналізувати, перечитувати цікаво!

Освоюючи запропоновані в аналітичних задачах тексти, учні проробляють шлях від емоційного переживання змістовної сторони тексту до розуміння ідеї, до пізнавання або відкриття особливостей жанру і відомих засобів художньої виразності, до розуміння літератури як мистецтва слова. Питання, що містяться в задачі, і відповіді учня по суті являють собою діалог.

Завдання до текстів можна розділити на питання з відкритою відповіддю і з вибором відповіді. В системі наших завдань переважають другі: їх приблизна кількість – 70 %. Це пояснюється тим, що думку учня треба направити в потрібне русло, адже наш читач ще дуже недосвідчений. Питань з відкритою відповіддю - 30%. При цьому ми свідомо уникали питань репродуктивного характеру, так як вони спрямовані на розвиток особистості дитини, на розвиток ЧК.

Задачі з розбору текстів пропонують читачеві логіку руху від емоцій до розуміння смислів. Перші питання активізують сферу читацьких емоцій. Їх призначення - звірити, наскільки емоційні реакції читача відповідають авторському задуму. Так, після знайомства з текстом вірша ми пропонуємо, наприклад, таке питання: "Як треба читати цей вірш?" При цьому подані варіанти відповідей: з подивом в голосі; з тугою в голосі, сумно; спочатку задумливо, потім - грайливо, лукаво.

Іноді питання на активізацію емоцій можуть націлювати читача на розуміння того, чому ті чи інші почуття охопили його при знайомстві з текстом. Наприклад, після прочитання твору М.Сингаївського "Осіння гра" (за підручником О.Савченко, 3 клас) перше завдання ми сформулюємо так: "Чи захотілося тобі потрапити в гості до такого лісу. Чому? Напиши".

Далі йдуть завдання на розуміння подій, про які йдеться в тексті. Це важливий етап в роботі, так як учень працює самостійно, і нам важливо переконатися в тому, що текст зрозумілий. Учневі пропонується, наприклад, відновити правильну послідовність подій або вибрати із запропонованих відповідний заголовок до тексту. Після прочитання оповідання В.Сухомлинського "Соромно перед соловейком" школярі повинні дібрати іншу назву до твору та пояснити, чому таку назву має цей твір. До цієї ж групи питань відносяться і ті, де читач з контексту повинен виявити значення слова, вирази, фразеологізму.

Важливу роль в роботі над текстом грає група задач, спрямованих на осмислення змісту на аналітичному рівні: про характер героїв, взаємини, про причини вчинків героїв, про ставлення автора до вчинків героїв і до самих подій, описаних у творі.

Наступний етап - осмислення ідеї. Як правило, ми пропонуємо учневі вибір відповіді з декількох запропонованих. Наприклад: під час аналізу народної казки "Кирило Кожум'яка", пропонуємо таку задачу: "Головну думку цього тексту можна висловити словами прислів'я. Відзнач одну або декілька відповідних:

Без праці немає добра.

Слово-срібло, мовчання - золото.

Хоробрий не той, хто страху не знає, а хто дізнався і назустріч йому йде.

У хоробрих є тільки безсмертя, смерть у хоробрих немає.

Герой ніколи не вмре, він вічно в народі живе.

Боягуз і в житті мертвий, а хоробрий і мертвий живе.

Задача, проста на перший погляд, ускладнена тим, що правильних відповідей тут декілька, а також тим, що учень повинен вдуматися в сенс прислів'їв і співвіднести їх з текстом казки.

На закінчення пропонуються питання на осмислення форми: на визначення жанру, пошук засобів художньої виразності.

І, нарешті, останнє завдання носить узагальнюючий характер і містить вказівку на спосіб дії при вирішенні подібних задач. Наприклад, заповни таблицю "Як визначити характер літературного героя" або склади повідомлення про те, що таке оповідання, для однокласника або молодшого брата, або для учасників шкільної наукової конференції (сам вибери адресат повідомлення).

Таким чином, працюючи з аналітичними задачами, учень удосконалює предметні знання, вміння: сприйняття художнього тексту, мову, вміння орієнтуватися у світі книг.

Формуються пізнавальні, регулятивні, особистісні УНД. Виконуючи роботу, учень опановує такими розумовими операціями, як аналіз, синтез, класифікація, тобто розвиваються логічні пізнавальні УНД. Школяр вчиться працювати з текстом: вибирати вид читання, витягати необхідну інформацію (вичитувати), тобто формуються загальнонавчальні пізнавальні УНД.

Учень оцінює, що засвоєно, а що ні, оцінює акуратність, самостійність, інші характеристики виконаної роботи, тим самим удосконалюються регулятивні УНД.

Молодший школяр, аналізуючи спеціально підібрані художні тексти - зразки словесного мистецтва, вчиться любити свою Батьківщину, пишатися нею, берегти планету, співпереживати, виділяти моральний зміст вчинку, виховує в собі почуття прекрасного. Значить, формуються і особистісні УНД.

Іншим видом навчальних літературних задач є пошукові. Провідний вид діяльності - пошукова. Ці задачі мають більш високий рівень складності, ніж аналітичні. Пошукова задача не може бути шаблонною, це завжди нова задача, спрямована на дослідження художньої тканини декількох, найчастіше двох текстів, на виявлення специфіки жанрів, специфіки художнього тексту з підсумком роботи у вигляді концептуальної таблиці, кластера, тесту, сінквейна, власного тексту.

С.Самикіна виділила кілька типів пошукових задач:

1. Відновлення деформованих текстів, їх подальший аналіз для виявлення специфіки жанрів, типів текстів. У результаті роботи складається концептуальна

таблиця або кластер, створюється власний текст. Наприклад, школярам пропонується розплутати прозаїчний і поетичний текст на схожі теми (про природу взимку та рибок) (див. Додаток К). Щоб розділити два тексти, учні будуть знаходити ознаки віршованого і прозового типу мовлення: наявність-відсутність рим і ритму, наявність оповідача в одному з текстів. У процесі цієї пошукової роботи учні відчують художню тканину твору. Далі, щоб не порушити сприйняття текстів, пропонується виписати окремо вірш і перечитати розплутані тексти. Щоб зіставити їх, заповнюється концептуальна таблиця, тобто ми використовуємо на цьому етапі технології розвитку критичного мислення [16, с.71].

Заповнюючи таблицю, знову і знову перечитуючи тексти, школярі порівнюють теми текстів, форму побудови (монолог або діалог), знаходять художні особливості (порівняння, уособлення, епітети). Робота називається "З глибини рядка", тому мета її - побачити засоби художньої виразності в віршованому і прозовому тексті. У цій же роботі пропонується творче завдання - підготувати невелику усну розповідь про природу для інопланетянина, пояснити прибульцю, що таке ліс, дерева, риболовля, використати метафори, порівняння, уособлення, епітети. У іншій роботі деформований текст - це діалог вчителя і учня про види казок. Але в розмові залишилися тільки репліки учня, дітям пропонується відновити текст. Труднощі задачі пов'язані з тим, що зазвичай учні виступають у ролі відповідального на питання, тут же вони складають питання, спираючись на свої знання про види казок [там само, с.71].

2. Другий тип задач побудований на необхідності зіставити художній текст зі словниковою статтею, з малюнком, з іншим текстом, науковим або художнім, і на цій основі відкрити нове знання, наприклад, про два світи в чарівній казці, освоїти простір казки (Додаток Ж). Підсумок роботи - складання сінквейна або сюжету власної казки, адже учень відкрив "Географію" чарівної казки. Рішення такого роду задач допомагає глибше освоїти програмний матеріал з предмета, виробляє навички роботи з інформацією, поданою у вигляді тексту, графічного об'єкта, сприяє розвитку мовлення [там само, с.71].

3. Цей тип задач пов'язаний із самостійним складанням тесту за текстами творів. Молодшому школяреві важко повністю придумати тест, не завжди він зверне увагу на дійсно важливі питання. Тому ми пропонуємо йому запитання до тесту, а відповіді він придумує сам, або даємо варіанти відповідей, в цьому випадку завдання учня зводиться в формулюванні питання (Додаток І). Це завдання допоможе учневі не тільки вдосконалювати предметні знання, а й глибше зрозуміти структуру тесту (учень не відразу розуміє, що треба дібрати невірні та одну правильну відповідь). Склавши свій тест, школяр обмінюється з товаришем зошитами і виконує задачу, яку скомпонував іншому, після чого обговорюється правильність виконання і коректність складених задач [там само, с.72].

Може здатися, що є певна суперечність між тим, що ми виділяємо типи задач і одночасно стверджуємо, що пошукова задача - це завжди нова задача. Протиріччя знімається, коли описуючи кожен тип задач, ми даємо різні варіанти введення умов задачі (текст + словникова стаття + графічний об'єкт; текст + текст + словникова

стаття та ін.) і представляємо різні варіанти подання рішення (таблиця, текст та ін.). Різноманітність поєднань різних варіантів дозволяє назвати запропонований шлях конструювання пошукових задач конструктором задач.

Пошукові задачі націлені на вдосконалення предметних знань і досягнення метапредметних результатів. До предметних відноситься формування всіх складових ЧК. До метапредметних результатів відноситься формування різних видів УНД: пізнавальних, регулятивних, особистісних, комунікативних.

Третій вид задач - проектні, найскладніші з трьох. Тип діяльності - проектний. Задачі цього виду виконуються в групі високого рівня складності. У процесі проектної роботи розвивається вміння орієнтуватися в декількох джерелах інформації. Причому ці джерела - художні, науково-популярні тексти, словники, таблиці, схеми. Під проектною задачею розуміється така задача, в якій через певний набір завдань діяльність дітей спрямовується на створення результату (продукту).

Розв’язання проектної задачі вимагає "колективно-розподіленої діяльності учнів", тобто робота будується в групах або в парах. При цьому в результаті виконання завдання проявляються вміння планувати роботу, розподіляти обов'язки між членами групи, допомагати один одному, здійснювати взаємоконтроль. Таким чином, мета постановки подібних задач – особистісна зміна учня, який відкриває для себе нові знання, освоює нові види діяльності. Проектна задача - це завжди нове завдання. Для неї немає алгоритму рішення, навіть послідовність дій іноді планують самі діти.

Проектна задача істотно відрізняється від проектної діяльності. По-перше, завдання виконується в класі, "тут і зараз", протягом кількох уроків. По-друге, учням надається весь набір необхідних матеріалів для вирішення задачі.

Нами розроблені проектні задачі, що передбачають участь школярів у різних видах діяльності. Наприклад:

- інтерпретаційна діяльність: створення настольної гри "Два світи чарівної казки", телепередачі про творчість письменника;

- творча діяльність: підбір матеріалу для створення облікового запису в мережі Інтернет, підготовка і проведення "Незвичайного концерту" - "Парад літературних героїв".

- ігрова діяльність "Я видавець": створення реклами улюбленої книги, складання збірника творів ("Нова книга"), створення казкової газети, газети "Моя країна – Україна";

- ігрова діяльність "Я тьютор": складання сторінки підручника, сторінки словника крилатих слів і виразів, карти країни літератури, тесту за текстом художнього твору.

Унікальність проектних задач полягає в тому, що при їх розв’язанні формуються всі види універсальних навчальних дій.

Отже, система навчальних задач з літературного читання, спроектована нами за С.Самикіною, організована за жанровим принципом і має всі властивості системи: цілісність, структурність, цілеспрямованість, интегративность, ієрархічність. Мета системи - формування читацької компетенції молодшого школяра [самикіна, с.80].

Отже, нами розроблено три види літературних задач: аналітичні, пошукові, проектні. Блок з трьох навчальних задач різного виду являє собою одиницю системи навчальних задач.

Структура аналітичної задачі така: мотиваційна частина, художній текст, ланцюжок завдань до тексту, узагальнення і перенесення знань, рефлексія. Провідний вид діяльності при вирішенні аналітичної задачі - аналіз тексту. Виконуючи задачі, учні проходять шлях від емоційного переживання змістовної сторони тексту до розуміння ідеї, до пізнавання або відкриття особливостей жанру і відомих засобів художньої виразності. Рівень складності - базовий. Форма виконання - самостійна робота.

Пошукові задачі - оригінальні розвивальні задачі з дослідження художньої тканини тексту, спрямовані на виявлення специфіки жанрів, окремих закономірностей розвитку літератури як процесу з підсумком роботи у вигляді концептуальної таблиці, кластера, тесту, сінквейна, власного тексту. Провідний вид діяльності - пошуковий, дослідницький. Були розроблені три типи пошукових літературних задач. Рівень складності - підвищений. Форма виконання - самостійно або в парі.

Групові проектні задачі побудовані на необхідності освоїти художні тексти для створення нового продукту (книги, настольної гри, телепередачі, концерту, газети, реклами, аккаунта в мережі Інтернет). Провідний вид діяльності - проектний. Рівень складності - високий.

Виконуючи різні задачі, учні знайомляться з текстами різних жанрів. У процесі роботи над ними школярі аналізують прочитаний матеріал, визначають і формулюють основну ідею тексту або сукупність його головних смислів, колективно обговорюють прочитане, виконують різні творчі завдання, які спираються на різні сфери читацької діяльності учнів (емоції, уяву, осмислення змісту, художню форму).

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової освіти (документ). ПОСТАНОВА від 21 лютого 2018 р. № 87. Електронний ресурс. Режим доступу: https://schoollife.org.ua›…standart-pochatkovoyi-osvity…

2. Жесткова, Е. А. Мир детства в творческом сознании и художественной практике В. И. Даля. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2014, № 4–3 (34). С. 70–74.

3. Колганова Н. Е. Читательская компетентность младших школьников: сущность, структура, показатели. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус,* т. 16, 2017, № 1. С. 27-37.

4. Колганова, Н. Е. Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников: дисс ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тамбов, 2013. 235 с.

5. Леонтьев, А. Н. Очерк развития психики. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1983. С.184 –281.

6. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http: mon.gov.ua›Освіта› Освітні програми›…dlya-pochatkovoyi-shkoli. 40 с.

7. Максютин, А. А. Многоуровневая система задач как средство обучения учащихся средней школы алгебре и началам математического анализа: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.02. Самара, 2007. 24с.

8. Мартиненко В.О. Літературне читання. Робочий зошит: навч. Посібник для учнів 3 класу. К.: Видавничий дім "Освіта", 2014. 80 с.

9. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. 192 с.

10. Младковская Е. А. Дидактические условия конструирования рабочей тетради для младших школьников: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2003. 129 с.

11. Небогатикова С. М. Учебная задача как средство обучения подростков прикладному программированию в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2000. 26 с.

12. Нестерова Т. Г. Учебная задача как средство развития речевой деятельности студентов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2002. 26 с.

13. НОВИЙ ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ ВСЕУКРАЇНСЬКА СЕРПНЕВА КОНФЕРЕНЦІЯ 2017. http:// nus.org.ua/.../2017/.../NewSchool_Presentation-final_18-08. (дата звернення: 7.05.2019).

14. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др. Под ред. А.Б. Воронцова. М.: Просвещение, 2011. 176 с.

15. Про схвалення Концепції реалізації державної політики... [Електронний ресурс]. Режим доступу: http: // www kmu.gov.ua›npas/249613934.

16. Самыкина С. В. Система учебных задач по литературному чтению как средство формирования читательской компетентности учеников 2-3 классов 13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания (литература): дисс… канд. Пед. Наук. Ярославль, 2014 . 276 с.

17. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач/ Л.М. Фридман. М.: Педагогика, 1977. 209 с.

18. Шаповал, С. А. Понимание текстов как результат решения учебных филологических задач: автореф. … канд. псих. наук: 19.00.07. Москва, 2006. 26с.

19. Шашенкова Е. А. Задача как средство обучения исследовательской деятельности студентов колледжа: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2001. 24с.

ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ "ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДОГО ВИХОВАТЕЛЯ"

Богомаз Ірина Миколаївна, магістрантка 1 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності 073 Менеджмент
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.,** канд. пед. наук, доц. кафедри педагогіки, початкової совіти та освітнього менеджменту.

В умовах стрімкого науково-технічного, інформаційного розвитку суспільства ефективність функціонування будь-якої освітньої організації насамперед визначається рівнем розвитку її персоналу. Одним з найважливіших факторів забезпечення конкурентоспроможності освітньої організації на ринку праці є її спроможність постійно підвищувати професійний рівень своїх співробітників. Саме існування освітньої організації значною мірою залежить від того, як вона реалізує власну стратегію розвитку персоналу.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що в Україні приділяється належна увага дослідженню проблеми професійного розвитку педагогів в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій, зокрема, таким її аспектам, як-от: методологічні засади сучасної філософії освіти (В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, П. Ю. Саух), неперервна професійна освіта (С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало та ін.), професійний розвиток педагогічних кадрів, формування їхньої педагогічної майстерності (Є. С. Барбіна, В. Й. Бочелюк). підготовка і професійний розвиток спеціалістів дошкільної та початкової освіти (Л. Я. Бондарєва, О. Г. Кучерявий),

Актуальність дослідження проблеми професійного розвитку молодих вихователів закладів дошкільної освіти обумовлюється низкою нерозв’язаних суперечностей, а саме:

- між модернізацією освіти на сучасному етапі розвитку суспільства і консервативністю поглядів значної частини фахівців закладів дошкільної освіти, які важко адаптуються до змін і нових вимог;

- об’єктивними потребами у постійному зростанні професійного рівня фахівців закладів дошкільної освіти і відсутністю ефективного механізму, що стимулює їх до професійного розвитку;

- необхідністю професійного розвитку працівників закладів дошкільної освіти і відсутністю науково-обґрунтованих теоретичних і методичних засад його забезпечення;

- об’єктивною потребою оновлення змісту і процесу дошкільної освіти з урахуванням новітніх соціокультурних вимог та невідповідністю існуючого у закладах дошкільної освіти навчально-методичного забезпечення професійного розвитку молодих спеціалістів;

- необхідністю цілеспрямованого професійного розвитку молодих вихователів в умовах закладів дошкільної освіти, що забезпечує їхню конкурентоспроможність та відсутністю науково обґрунтованої моделі і програми професійного розвитку;

- орієнтацією сучасної педагогічної науки і практики на впровадження нових моделей професійної підготовки спеціалістів зазначеної галузі і традиційністю змісту, форм і методів навчання у закладах післядипломної освіти;

- потребою врахування вітчизняного і зарубіжного досвіду професійного розвитку фахівців закладів дошкільної освіти і недостатньою дослідженістю означеної проблеми у вітчизняній педагогічній науці, недооцінкою напрацювань розвинених країн у цій галузі.

Проведений аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що єдиного визначення поняття "професійний розвиток" немає, учені по-різному підходять до його трактування залежно від мети та завдань свого дослідження.

Етимологія поняття "професійний розвиток" йде від лат. profiteor ("оголошую своєю справою"). Це процес, що характеризує динаміку незворотних змін особистості, її основних мотиваційних потреб, когнітивних, емоційно вольових компонентів під час професіоналізації. Термін "професійний розвиток" педагога відноситься до міждисциплінарних понять і в різних областях знань розглядається через призму особливих акцентів.

Згідно Закону України "Про професійний розвиток працівників" професійний розвиток трактується як процес цілеспрямованого формування у працівників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, освоювати нові види професійної діяльності, що включає первинну професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб виробництва [5].

Заслуговують на увагу погляди О.В. Садовець, яка розглядає професійний розвиток учителів як "постійний процес особистісних і діяльнісних змін, руху від нижчого професійного рівня до вищого, що реалізується у різних видах діяльності, спрямованих на підвищення компетентності вчителів, і проявляється у їх творчих досягненнях, зростанні мотивації до самоосвіти та професійної співпраці, навчальних досягненнях учнів" [10, с.8].

Н.В.Мукан схиляється до думки, що розвиток учителів загальноосвітніх шкіл – це "неперервний процес, що охоплює три складові: початкову підготовку, введення в професію та постійне удосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога і відповідає кар’єрному розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл" [8, с.48].

Вагомий внесок у дослідження проблеми професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США зробив Я.М.Бельмаз, який визначає поняття "професійний розвиток" як "професійне зростання, якого досягає педагог у результаті систематичного поглиблення власного досвіду шляхом формальної або неформальної освіти" та зазначає, що цей процес "охоплює всі цикли професійного становлення викладача – починаючи від підготовки в межах магістерської чи докторської програми і закінчуючи самоосвітою" [3, с.9].

У дослідженні О.М.Семеног термін "професійний розвиток" розглядається як складний процес, що спрямований на забезпечення індивідуального підходу до

кожної особистості і ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії учителя й учня, викладача і студента, спонукаючи до активності, прояву творчої ініціативи [11].

На переконання Л.В. Литвинюк, професійне зростання педагога – це "процес, спрямований на досягнення професіоналізму, що являє собою якісні зміни особистісно-професійної сфери та професійної діяльності вчителя, детерміновані сприйняттям суспільних, професійних і визначених на основі їх інтеріоризації і власної акмеологічної позиції вимог до суб’єкта, при здійсненні ним самоконтролюючої функції" [7, с.15].

Г.В.Яремко у своєму дослідженні професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл розглядає як "неперервний процес поглиблення знань, удосконалення умінь і навичок, формування цінностей та ставлення, що розпочинається на етапі початкової підготовки вчителя й триває впродовж усієї фахової діяльності педагога, метою якого є удосконалення процесу навчання та викладання, покращення діяльності школи і професійної спільноти загалом" [15, с.555].

У працях І.А.Сушко знаходимо визначення, що "професійний розвиток вчителя – це процес формування особистості, яка орієнтована на високі професійні досягнення й професіоналізм, здійснюваний в саморозвитку, професійній діяльності і професійних взаємодіях" [12, с. 24].

Цікавою є думка О. В. Андрієнко, яка під професійним розвитком учителя розуміє "незворотний спрямований і закономірний процес зміни або модифікації форми і змісту, складу і структури його педагогічної діяльності, що визначає найвищі професійні досягнення в тих чи інших соціально-педагогічних і хронологічних умовах" [1, с. 62].

Важливими для висвітлення методологічних засад нашого дослідження є здобутки вітчизняних науковців (А. М. Ткаченко та К. А. Марченко), які розкривають сутність професійного розвитку персоналу як "цілеспрямований та систематичний вплив на працівників шляхом здійснення професійного навчання впродовж їх трудової діяльності в організації з метою досягнення високої ефективності виробництва чи наданих послуг, підвищення конкурентоспроможності персоналу на ринку праці, забезпечення виконання працівниками нових більш складних завдань на основі максимально можливого використання їх здібностей та потенційних можливостей" [13, с 194].

В.К..Щербіна професійний розвиток трактує як "процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, та такий, що здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності й професійних взаємодій" [14, с 7].

Слушною є точка зору В.М.Гриньової, яка розглядає професійний розвиток як процес удосконалення навичок та вмінь, розширення обсягу знань, підвищення компетенції, схильності до навчання і ентузіазму співробітників на всіх рівнях організації, що сприяє безперервному зростанню [4, с. 259]

У своїх наукових розвідках В.О. Радкевич розглядає професійний розвиток як безперервний процес, що реалізується через комплекс освітніх, практичних,

соціально-культурних, комунікаційних та мотиваційних заходів, спрямованих на навчання, підвищення кваліфікації, розвиток ділових якостей, соціально-особистісний розвиток, оцінку та адаптацію персоналу до виробничих змін [9, с. 65].

Науковий інтерес складають дослідження О.К.Безсонової, де професійний розвиток трактується як процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та реалізації виробничих функцій, а також поступове удосконалення якості самої професійної діяльності [2].

Отже, професійний розвиток молодих фахівців можна визначити як довготривалий складний процес закономірних змін, що включає кількісні і якісні перетворення в професійній діяльності, які забезпечують її удосконалення.

Список викристаних джерел:

1. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя. Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 62–68.

2. Безсонова О. К. Дефініційний аналіз дослідження поняття "професійний розвиток молодого вихователя дитячого садка". Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. 2017. 1(350). URL: http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/13784/1/%d0%91%d0%b5%d0%b7%d1%81%d0%be%d0%bd%d0%be%d0%b2%d0%b0_69-75.pdf

3. Бельмаз Я. М. Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США : автореф. дис. д-ра. пед. наук. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ. 2011. 42 с.

4. Гриньова В. М. Адміністративне управління трудовим потенціалом : навч. посіб.. Х. : Вид-во ХНЕУ, 2004. 428 с

5. Закон України "Про професійний розвиток працівників" № 4312-VI від 12.01.2012. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17

6. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США. Львів: Вид-во Львівської політехніки. 2011. 248 с.

7. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф дис. канд. пед. наук. Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград. 2007. 22 с.

8. Мукан Н.В. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників університетів: досвід США. URL: http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/40_mukan.pdf

9. Радкевич В. О. Сучасні фактори професійного розвитку персоналу підприємств. Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України ; РВНЗ КІПУ. К. ; Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2012. Вип. 3. 128 с.

10. Садовець О. В. Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США : автореф. дис. канд. пед. наук.

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2011. 22 с.

11. Семеног О. Професійний розвиток педагога в контексті освіти для миру URL: https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/8048/3/%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A2%D0%A2%D0%AF%20%D0%A1%D0%95%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%9E%D0%93%20%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%89%D0%B0.pdf

12. Сушко И. А. Становление профессионализма учителя в системе муниципального образования: автореф. дисс. …канд. пед. наук 13.00.01. Москва, 2003. 22 с.

13. Ткаченко А. М., Марченко К. А. Професійний розвиток персоналу – нагальне завдання сьогодення. Економічний вісник Донбасу. 2014. № 1 (35). С.194-197. URL: file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/ecvd_2014_1_32.pdf

14. Щербіна В. К. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя економіки в умовах інтерактивного навчання: автореф. дис. …канд. пед. наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків. 2009. 19 с.

15. Яремко Г. В. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів. Молодий вчений, 2016. 39(12). 554-558.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОРАЛЬНО-ЕТИТЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Борисова Анна Владиславівна, магістрантка факультету психології і соціальної роботи, НДУ імені Миколи Гоголя, спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.,** канд. пед. наук, проф. кафедри педагогіки, початкової совіти та освітнього менеджменту

Важливе місце в навчальному процесі сучасної початкової школи посідає моральне виховання учнів. Для молодших школярів цей період є найкращим для засвоєння простих норм моральності і для навчання слідувати їм у різних ситуаціях. Змістовна сторона моральних понять зумовлена науковими знаннями, які учні отримують, вивчаючи навчальні предмети. Самі моральні знання мають не менше значення для загального розвитку молодших школярів, ніж знання з конкретних навчальних предметів [1].

Психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці пов'язаний з навчанням. До того ж, на цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчальна, основою якої є пізнавальний інтерес, опосередкування системи стосунків дитини з навколишнім світом та нова соціальна позиція. У період молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів,

з’являється здатність до рефлексії. Свідченням цього є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу, порівнювати з діями інших людей. Рефлексія змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змушує не просто приймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння [4]. Такі особливості психічного і особистісного розвитку говорять про готовність до сприймання і розуміння основних моральних цінностей.

На значення процесу формування моральних якостей зростаючої особистості та їх місце в системі виховання вказували Г. Ващенко, Б. Грінченко, С. Русова, В. Сухомлинський, С. Шацький та інші вчені. Проблема виховання морально-етичних цінностей у дітей знайшла своє відображення в численних сучасних наукових публікаціях. Над цією темою працювали І. Бех, О. Будник, В. Болотіна, М. Боришевський, Г. Васянович, О. Вишневський, О. Докукіна, І. Зязюн, О. Кононко, А. Малихін. О. Сухомлинська, та інші.

"Філософський словник соціальних термінів" говорить що, мораль - це сукупність історично зумовлених правил, норм, звичаїв, принципів співжиття й поведінки людей, їх відносини у процесі виробництва матеріальних і духовних вартостей, що визначають їх обов’язки один до одного, до соціальних груп, верств, класів, до суспільства, виконання яких базується на громадській думці [9, с. 464]. На думку дослідників, мораль є цінністю особистості, оскільки - це духовне формоутворення, що супроводжується моральними та естетичними категоріями теоретичної системи, утопічними образами, суспільними ідеалами та виступає критерієм оцінки дійсності людиною та джерелом, який створює смисл основи людського діяння [9, с. 52].

За визначенням В. Савельєва, мораль передбачає ціннісне ставлення людини до природного світу, суспільства, спільнот, соціальних інститутів, соціальних суб’єктів, інших людей і до самої себе. Моральні цінності (норми, принципи, ідеали, уявлення про добро, справедливість, відповідальність, почуття дружби, любові тощо), що виникають та існують у суспільстві, сприймаються моральною свідомістю людини, кристалізуються в її ціннісні орієнтації, переконання, соціально-психологічні настанови й реалізуються у вчинках, лінії поведінки на життєвому шляху особистості [7, с. 128]. Етичні цінності - це норми поведінки, які встановлювались протягом всього життя людства. Це неписані правила поведінки людини. Без них не склались би нормальні відносини в суспільстві. Слушно зазначено, що кожну людину з дитинства виховують батьки, розповідаючи їй, які повинні бути моральні норми поведінки, показують власним прикладом, як вона повинна себе вести в суспільстві, вихователі навчають дітей у дитячому садку, вчителі в школі, та все одно у будь-яких ситуаціях дитина вибирає сама, як їй поводитися, вибирає ті моральні цінності, які їй найбільш властиві. Людина має прагнути бути етичною та високоморальною особистістю, намагатися самостійно виховувати в собі найкращі моральні якості [7, с. 102]. А моральні цінності автор визначає як вищі цінності людини, головними категоріями яких є добро і сумління; вони охоплюють сукупність дій, принципів, норм моральної

поведінки і складаються з урахуванням тих реальностей і вчинків, на основі яких людина оцінює, схвалює, тобто сприймає їх як добрі, благі, справедливі [7, с. 143].

7777777Формуючи моральність учнів початкових класів необхідно також налагодити гуманні стосунки між дітьми, виховувати в них вищі моральні почуття один до одного. Вчителю необхідно організовувати спільну діяльність, яка сприяє спілкуванню учнів один з одним, в процесі якого дитина отримує уявлення про іншу людину і про саму себе, про свої здібності та можливості. Для досягнення вищих цінностей, на думку О. Матвієнко, особистості необхідно володіти такими моральними якостями: чуйність, взаємодопомога, дисциплінованість, єдність слова і діла, бережливість, сила волі, старанність, активність, працьовитість, критичність і самокритичність, турботливість та відповідальність [5].

Дослідник І. Січко, вважає, що морально-етичні цінності інтегрують позитивні здобутки як окремої особистості, так і народу у цілісне світобачення, ґрунтуються на традиціях і звичаях народу, його історії [8]. Вони визначають мотиви поведінки особистості та спрямованість її діяльності, тому важливо формувати у дітей здатність діяти відповідно до морально-етичних цінностей.

О. Вишневський наголошує на тому, що морально-етичні цінності визначають мету виховання, основні етичні категорії та гуманістичні перспективи розвитку і саморозвитку особистості, є важливими критеріями у виборі життєвих цілей та засобів їх досягнення. Виховання учнів потребує забезпечення формування у них таких моральних цінностей:

- загальнолюдські, абсолютно вічні цінності. Це загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (добро, чесність, правда, гідність, мудрість, любов, справедливість, краса тощо);
- національні цінності. Вони є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи. До таких цінностей належать патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять тощо;
- громадянські цінності. Ґрунтуються на власному для демократичних суспільств визнані гідності людей. Ними є права і свободи людини, обов’язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо;
- сімейні цінності. До них належать моральні основи життя сім’ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, старших, пам'ять про предків, взаємоповага в сім’ї [2, с. 273].

Маємо звернути увагу, що кожна із цих груп має велику значущість. Морально-етичні цінності молодших школярів виступають засобом регуляції й гармонізації відносин, а також засобом самоствердження учня та розкриття потенційних здібностей для її всебічного розвитку у сучасному суспільстві. С. Русова підкреслює, що основою морально-етичного розвитку молодшого школяра є індивідуальна моральна свідомість, тобто стійкі, тверді погляди на людей, життя, які формують оцінне ставлення до навколишньої дійсності: "Потрібно викликати свідомість дитини, щоб її думка і добрі почуття її були широко розвинені і щодалі все більше керували її вчинками, щоб перед дітьми сіяв культ правди і добра" [6, с. 134].

Формування моральних цінностей у молодшому шкільному віці підпорядковується основним законам розвитку особистості, запропонованим Л.Виготським. Відповідно до основного генетичного закону культурного розвитку "всяка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, в двох планах, спершу - в соціальному, потім - в психологічному, спершу між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім всередині дитини, як категорія інтрапсихічна" [3, 355]. Отже, розвиток вищих психічних функцій, цінностей особистості йде не до соціалізації, а навпаки, "до перетворення суспільних відносин в психічні функції". Головним механізмом засвоєння моральних цінностей є загальний механізм засвоєння соціальних форм діяльності, відповідно до якого засвоєні у зовнішній формі протікання процеси перетворюються у внутрішні, розумові.

Проблеми моральності школярів на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства особливо актуальні. За специфічну особливість процесу морального виховання слід вважати те, що він тривалий і безперервний, а результати його відстрочені в часі. Моральне виховання орієнтоване на формування морально-етичних цінностей у дітей. Основна педагогічна мета - навчати з урахуванням особливостей розвитку, саморозвитку та життєвого досвіду молодшого школяра. У різні історичні періоди розвитку суспільства, склалися різні моральні цінності, їх єднає те, що вони звернені до людського початку і засновані на особистісному досвіді, таким чином встановились сукупність загальних принципів, норм поведінки учнів у ставленні до однолітків, природи та суспільства. Сформовані морально-етичні цінності дозволяють визначити ціннісні моральні орієнтири молодших школярів, які виконують регулюючу функцію в їх життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. М.: Просвещение,1979.

2. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Дрогобич: Коло, 2003. 528 с.

3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.

4. Єрмолаєва М.В. Психологія розвитку. М.-Воронеж: МОДЕК, 2003. 376с.

5. Матвієнко О.В. Виховання молодших школярів: теорія і технологія. К.: ВД "Стилос", 2006. 543 с.

6. Русова С. Вибрані педагогічні твори. К.: Освіта, 2010. 132 с.

7. Савельєв В.П. Етика. Короткий навчальний словник: терміни, поняття, персоналії. Львів: "Магнолія 2006", 2009. 360 с.

8. Січко О. І. Формування морально-етичних цінностей учнів у контексті педагогічних ідей В.О. Сухомлинського / Педагогічні науки. К., 2013. Вип. 1.47 (114). С. 245-249.

9. Філософський словник соціальних термінів. Х.: "Р.И.Ф.", 2005. 672 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХОРЕОГРАФІЇ У США

Булавенко Оксана, магістрантка І курсу факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Розвиток хореографічного мистецтва вимагає переосмислення системи хореографічної освіти в Україні. Введення до наукового обігу нової інформації щодо тенденцій сучасної хореографії, особливостей освітнього процесу та навчальних програм, успішно запроваджених в інших країнах, а також діяльності танцювальних організацій, за підтримки яких мистецтво танцю розвивається співвідносно соціокультурному рівню, на нашу думку посприяє формуванню новітньої методики його викладання в Україні.

Тож виникла необхідність вивчення досвіду підготовки фахівців відповідного профілю у розвинених країнах світу. Зокрема підготовки вчителів хореографії США, яка є країною, що відповідає світовим стандартам зважаючи на визнання низки хореографічних шкіл у цій країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням хореографічної підготовки у США присвячено праці П. Купперс, Я. Айдін. Організації хореографічно-педагогічної освіти у США присвячено дослідження Д. Драгон, Д. Ріснер та ін. На дослідження проблем підготовки вчителів хореографії в Україні і світі спрямовані зусилля розробників комплексного проекту "Теоретичні та методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні" (Г. Ніколаї, О. Реброва, Л. Андрощук). Окремі аспекти розвитку хореографічної освіти висвітлено О. Касьяновою ("Специфіка режисури балетних вистав у бальній хореографії"); М. Сахно ("Категоріальний апарат конкурсної хореографії", 2012) побіжно аналізує особливості американської підготовки до конкурсної програми танців; О. Хендрик ("Хореографічна освіта в Україні: соціально-педагогічний аспект", 2009) оглядово подає відомості про особливості хореографічної освіти в США; С. Мединський ("Діяльність американського альянсу здоров’я, фізкультурної освіти, рекреації й танців крізь призму часу", 2012) розглядає діяльність американської асоціації National Dance Association у рамках членства в Американському альянсі здоров’я, фізкультурної освіти, рекреації і танцю; Л. Сало ("Організаційні особливості підготовки вчителів хореографії у США", 2015) висвітлює особливості підготовки вчителів хореографії в США. Результати проведеного аналізу наукових праць свідчать про відсутність у вітчизняному науковому обігу окремих досліджень присвячених особливостям сучасної хореографії в США. Проте на основі аналізу наукових праць можемо дійти висновку, що питанням організації підготовки вчителів хореографії у США не достатньо висвітлено в українському педагогічному полі.

Метою статті є розглянути організацію підготовки вчителів хореографії у вищих навчальних закладах, акредитованих Національною асоціацією Танцювальних шкіл США.

Виклад основного матеріалу. В умовах підвищення викладацьких та етичних стандартів мистецтва танцю, важливим аспектом діяльності національних асоціацій вчителів танців США в XXI ст. стає розвиток хореографічної освіти з метою створення умов для підготовки конкурентоспроможних висококваліфікованих вчителів на основі навчання, сертифікації та досвіду.

Для того, щоб стати вчителем хореографії слід, перш за все, бути талановитим танцюристом, який має належну підготовку, яка починається, як правило, в дитинстві. Так, танцівники балету розпочинають свою кар'єру у 5– 8-річному віці. Провідні компанії, які спрямовують свою діяльність на навчання танцювальному мистецтву, пропонують різні програми підготовки, які варіюються залежно від рівня складності, віку, стилю тощо. Ті, хто вирішив присвятити себе кар'єрі в галузі хореографії, часто вивчають драматургію і літературу, щоб підвищити рівень розуміння того, як передавати образи через танець [2].

Найпершою вимогою до вчителів цієї дисципліни є отримання вищої педагогічної освіти, яка дає право на викладання хореографії у державних школах. Для тих хто планує викладати хореографію в приватних танцювальних студіях, базовою вимогою також є здобуття диплома бакалавра за спеціальністю "Вчитель танців". Цей освітній рівень також є і основою для продовження навчання в аспірантурі з викладання хореографії.

Крім базової вимоги, для успішної кар'єри в галузі викладання хореографії у США бажаним є практичний досвід, який молоді люди можуть отримати під час педагогічної практики або інтернатури. Під час періоду їхнього проходження студенти можуть продемонструвати володіння навичками педагогічної діяльності і креативність у роботі з молодшими школярами, а також учнями середніх і старших класів школи [1].

Однією з важливих вимог, які ставляться перед тими, хто хоче розпочати роботу в галузі навчання хореографії, є проходження сертифікації. Власне, для неї необхідне дотримання всіх названих вище вимог (здобуття диплому щонайменш бакалавра і проходження інтернатури). Крім того, вимагається складання так званих екзаменів PRAXIS [4]. Вони входять до переліку американських сертифікаційних екзаменів, які пропонуються Освітньою тестовою службою (Educational Testing Service [2]).

Praxis можуть складати навіть кандидати з вадами зору, слуху і мови, оскільки він доступний і шрифтом Брайля, і мовою знаків. Крім цих випадків, тест має комп'ютерний формат. Його складають у тестових центрах, які відносяться до мережі Prometric®, або при університетах.

Різноманітні тести Praxis зазвичай вимагають до, під час і після завершення курсу педагогічної підготовки. Як правило, йдеться про складання двох окремих тестів: Praxis 1 (Тест перевірки допрофесійних навичок (PreProfessional Skills Test), що складається з трьох частин: читання, письма і математики) і Praxis 2 (тест, що

безпосередньо перевіряє навички з обраної галузі педагогічної діяльності). Як правило, більшістю штатів вимагається складання тесту Praxis 2 як допуску до початку педагогічної діяльності, як обов'язкової сертифікаційної і ліцензійної вимоги. Крім того, деякі професійні асоціації і організації вимагають результати цього тесту для прийняття рішень стосовно працевлаштування і професійного розвитку випускників університетів і учителів на початковому етапі їхньої кар'єри. Вимоги до мінімальної допустимої кількості балів варіюються залежно від штату і перевірити їх можна, зайшовши на офіційний інтернет-сайт Освітньої тестової служби. Підвищити шанси складання цих тестів з достатніми результатами допомагає розгалужена система он-лайн підготовки, яка склалася в США [5].

На сьогодні в США за сприянням NDCA діє програма сертифікації вчителів танців, яка проводиться через організації-члени Національної танцювальної ради Америки – Arthur Murray International (AMI), Dance Teachers Club of Boston (DTCB), Dance Vision International Dancers Assoc. (DVIDA), Fred Astaire Dance of North America (FADS), National Dance Teachers Assoc. (NADTA), North American Dance Teachers Assoc., Inc. (NADTA), Pan American Teachers of Dancing (PAN AM), U.S. Imperial Society of Teachers of Dancing (USISTD) та U.S. Terpsichore Assoc., Inc. (USTA) [7].

З метою покращення хореографічної освіти, методики викладання та формування сучасної філософії мистецтва танцю, на початку XXI ст., організацією Dance Masters of America, Inc. була розроблена та запроваджена спеціальна програма підготовки вчителів – Dance Masters of America Teachers Training School Program, яка діє на території Нью-Йоркського державного університету, в Центрі мистецтв Буффало [3].

В межах багаторівневої програми, що розрахована на 7 років навчання, слухачам надається можливість опанувати фундаментальний матеріал з історії та теорії танців, розширити власні професійні навички, надає можливість танцюристам опанувати методи, що посприяють успішному переходу від виконавця до вчителя, а також надає можливість отримати ступінь магістра в галузі танцювальної освіти [12]. Протягом перших 3-х рівнів програми – Grade I-III, навчальний процес передбачає оволодіння навичками викладання для початківці, студентів середнього та вищого рівня (advanced). Окрім практичного досвіду та танців програма включає реп-сесії, лекції, демонстраційні заняття, вивчення навчальних посібників. 4-й рівень передбачає відвідування необхідних та факультативних занять, доповіді на семінарах Dance Masters of America Teachers Training School Examination за обраними дисциплінами. Рівень Advanced розрахований на слухачів, які закінчили перші 4 рівні без тестування. Сертифікат про вищу освіту Dance Masters of America Teachers Training School надаєть слухачам, які успішно закінчили рівні I-IV та склали мінімум 2 основні іспити, а диплом випускників (Dance Masters of America Teachers Training School Diploma) слухачі отримують в кінці рівня Associate, після успішного складання мінімум 4-х іспитів з основних предметів (степ, балет, джаз та модерн). Рівень Post graduate розрахований на підвищення кваліфікаційного рівня викладацьких навичок за розширеним Advanced Curriculum та/або спеціальними курсами навчання за програмою магістратури танців (Special Study Courses) [10].

Головна увага зосереджується не на вдосконаленні власної техніки виконання танців слухачами, а на методах викладання, які сприяють опануванню навчального матеріалу програми і надає знання і досвід з методики навчання учнів різних вікових категорій та технічних рівнів, покращення майстерності техніки виконання і форми тощо [6].

Навчальна програма передбачає опанування методиками викладання балету, степу, джазу, модерну, акробатики, гімнастики, особливостей роботи з учасниками творчих студії (ліричний та музичний театр), а також в дитячих танцювальних колективах. Програмою передбачені також спеціальні заняття з народного, бального танцю та interpretive dance, курси з теорії музики, історії танців, хореографічної нотації, кінезіології, хореографії, студійного бізнесу, костюмування та освітлення. Нещодавно навчальний курс післядипломної освіти було доповнено семінарськими заняттями з Musical Theatre Dance Intensive та Choreographers Workshop [13].

Програма підготовки вчителів танців реалізує збалансований підхід до викладання основного матеріалу, використовуючи різні формати класів. Заняття (до 7-ми занять на день) складаються з основних та додаткових класів (латинські, свінгові, партнерські, джазові танці, чечітка, історія степу, а також балетна школа Ваганової (Vaganova Schools of Ballet) відповідно до рівня, і комбінуються з виконання танців, вправ з практичних навичок викладання, лекцій, групових та індивідуальних занять, а також переглядових семінарів та вечірніх факультативних занять за власним вибором [12].

Варто зазначити, що з метою підтримки високої якості танцювальної освіти, членами Dance Masters of America розробляється велика кількість навчально-методичної літератури. Нині базові посібники з хореографії постійно перевіряються, оновлюються та модернізуються відповідно до розвитку танцювальної освіти [7].

Безперечно, кращі шанси на ринку праці мають ті випускники університетів, які здобули диплом бакалавра. Крім можливостей викладання хореографії у дитячому садку і середній школі, вони мають право на професійну діяльність і у громадських коледжах. Програми магістерської підготовки фахівців, крім художнього і педагогічного компонентів, пропонують і науководослідний, що дає магістрам шанс продовжити навчання в аспірантурі, де вони працюють над дисертацією [11].

Важливим елементом професійного становлення фахівця в галузі навчання хореографії є його постійний професійний розвиток. Різноманітні опції, які варіюються від несертифікованих програм неформальної освіти до повноформатних сертифікованих програм відповідних державних об’єднань, дають змогу вдосконалити професійну компетентність і розширюють спектр можливостей для кар’єрного зростання вчителів хореографії [8].

З 1982 р. BYU Ballroom Dance Company проводить щорічну концерні вистави – Ballroom Dance in Concert (з 2003 р. мають власні назви – "Encore" (2010 р.), "Imagine" (2011 р.), "Stripes and Starz" (2012 р.), "Jump and Jive" (2013 р.), "Light Up the Night" (2014 р.), "Bravo!" (2015 р.), які проходять у Marriott Center на території університету. Хореографами-постановниками є керівники компанії, а також професійні танцюристи, чемпіони США та Канади [4].

Діяльність Національної асоціації вчителів танців Америки (NDTA), некомерційної організації, створеної у 1976 р. (Флорида), президентом якої є Ч. Фокс, нині спрямована на сприяння розвитку мистецтва бальних танців, інформаційного забезпечення та надання ресурсів (навчальних матеріалів) членам організації, проведення кваліфікаційних іспитів для сертифікацій на різних рівнях та стилях з метою допомогти професійним викладачам бальних та латинських танців, country western та swing, танців в театральному мистецтві та інших подібних типів партнерського або соціального танцю у покращенні художнього, технічного та фінансового рівня. Професійним членам асоціації надається можливість пройти офіційно схвалений NDCA процес експертизи та сертифікації; протягом року проводяться кілька сесій семінарів-практикумів, під час яких учасники можуть ознайомитися з новими розробками з методики викладання бальних танців, а також варіантами і шаблонами в різних танцювальних формах (конкурентних та соціальних) [2].

Серед головних організаційних особливостей підготовки вчителів хореографії у провідних американських ВНЗ, акредитованих Національною асоціацією танцювальних шкіл США, визначено такі:

- бакалавр є тим базовим освітньо-кваліфікаційним рівнем, який дає право навчати хореографічному мистецтву в різних навчальних закладах (державних і приватних школах, позашкільних закладах і хореографічних школах і студіях);

- крім базової освіти, для успішної кар’єри в галузі викладання хореографії у США бажаним є практичний досвід, який молоді люди можуть отримати під час педагогічної практики або інтернатури;

- однією з важливих вимог, які ставляться перед тими, хто хоче розпочати роботу в галузі навчання хореографії, є проходження сертифікації;

- від учителя хореографії вимагається складання сертифікаційного екзамену PRAXIS;

- програми магістерської підготовки фахівців, крім художнього і педагогічного компонентів, пропонують і науково-дослідний, що дає магістрам шанс продовжити навчання в аспірантурі, де вони працюють над дисертацією;

- більшість вишів, які входять до десятки найкращих у США в галузі викладання танцю, починають із програм підготовки бакалавра (BFA – Бакалавра з образотворчого мистецтва, BA – Бакалавра мистецтва або BS – Бакалавра з природничих дисциплін) [9].

Варто зазначити, що Національна асоціація вчителів танців Америки є офіційним членом та затвердженою сертифікаційною організацією Національної танцювальної ради Америки і бере активну участь у розробці вимог до техніки виконання та методики викладання бальних танців. В Official Syllabi затверджено елементи та обмеження для кожного рівня (бронза, срібло, золото) з метою створення належного процесу прогресування за допомогою опанування більш складних концепцій танцю [5].

Наприклад, розроблений Е. Кайє та Б. Кнолл перелік, окреслює кілька елементів, опанування яких має відбуватися відповідно до рівня танцюристів: бронза

– навчитися правильно, групувати та балансувати тіло, переміщувати вагу з ноги на ногу послідовно через танці нескладних схем, опанувати фундаментальними основними рухами кожного танцю, уніфікувати тіло та опанувати силу м'язів тулуба, вести переходи рамки на фундаментальних рівнях; срібний – навчитися застосовувати складні позиції тіла, покращити навички балансування та шейпу; розвинути здатність танцювати складні ритми та синкопи; покращити можливості виконання поворотів та обертів; навчитися ізолювати тіло під час рухів без порушення сили м'язів тулуба, вести переходи більш складних рамок; золотий – навчитися змінювати внутрішні та зовнішні вигини з більшою частотою та швидкістю, застосовувати фігури та більш складні ритми в танці, змінювати напрям збільшивши розуміння ваги талі, використовувати більш екстремальні позиції тіла для підсилення ризику в танці, навчитися переміщувати все тіло через ізоляцію для підвищення швидкості та сили, покращити розуміння складних переходів. Метою навчання відкритому танцю є стимулювання гнучкості з урахуванням часу та шаблонів, опанування новими рухами та формами, вільно виражати емоції засобами танцю [8].

Хореографія в США нині розвивається відповідно до чіткого плану, розробленого національними професійними та аматорськими танцювальними асоціаціями та організаціями.

Висновки. Внаслідок проведеного аналізу тенденцій сучасної хореографічної підготовки фахівців у США з'ясовано, що діяльність провідних американських танцювальних асоціацій, як керівних органів у галузі хореографічного мистецтва, спрямована на розвиток освіти; підвищення кваліфікаційного рівня викладачів танців; встановлення та регулювання нормативно-правової бази конкурсних змагань; розробка навчально-методичного; координування програмою сертифікації вчителів танців, яка проводиться через організації-члени NDCA; популяризацію танців серед учнів коледжів та середніх шкіл. Більш глибокий аналіз програм підготовки може становити науковий інтерес і бути предметом подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. About. National Dance Council of America. URL: http://www.ndca.org

2. About NDTA – Purpose & History. National dance teachers association of America. URL: http://www.nationaldanceteachers.org/about-us

3. About. Dance Vision International Dancers Association. URL: https://dancevision.com

4. Adams K. R. Amazing Grace. BYU Magazine. 1998. URL: https://magazine.byu.edu

5. BYU Ballroom Dance Programe. BYU Dancesport championships. URL: http://championships.byudancesport.com

6. BYU Ballroom Dance Touring Company. BYU Dancesport championships. URL: http://championships.byudancesport.com

7. Certifications Available through NDTA & Certification Process. National dance teachers association of America. URL: http://www.nationaldanceteachers.org

8. Elements of Dance at Each Level. National dance teachers association of America. URL: http://www.nationaldanceteachers.org

9. Eng W. History of the Dance Vision International Dancers Association. National Dance Council of America. URL: http://www.ndca.org

10. History. Dance Masters of America. URL: https://dancemastersofamerica.org

11. Mission objectives. Dance Masters of America. URL: https://dancemastersofamerica.org

12. Program & Curriculum. Dance Masters of America. URL: https://dancemastersofamerica.org

13. Rules & Regulations January 2018. National Dance Council of America. URL : https:file:///F:/2018% 20January%20-%20Compiled%20Rule%20Book.pdf

14. Syllabi – American Smooth Dances. National dance teachers association of America. URL: http://www.nationaldanceteachers.org

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Бульба Аліна, студентка факультету психології та соціальної роботи групи По-21 ск

Науковий керівник: **Киричок І.І.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Актуальність дослідження Навчання – це важка розумова праця. Щоб вона стала бажаною для учня та успішно реалізовувалась, необхідно "перетворити" її в цікаву гру.

Процеси модернізації системи шкільної освіти охоплюють всі її складові – зміст,методи і форми навчання. Із цим тісно пов’язана проблема створення підручників для початкової школи.

Немає кращого способу пробудити інтерес і розвинути в дітях спостережливість і самостійність, як спонукати їх самих стати маленькими дослідниками. Спосіб пізнання – один з прийомів самоосвіти, що дає можливість дитині самореалізуватись, досягати визначених цілей у житті.

Хоча вікові межі інтересу надзвичайно рухливі, дослідження показують, що молодший шкільний вік найсприятливіший для педагогічного керування.

Природна допитливість дитини зумовлює готовність до пізнання, чутливість до нового, потребу до самоутвердження, тому і вчителю необхідно забезпечити творчий, пошуковий характер її діяльності.

Виховання творчої особистості та процес розвитку її творчих здібностей завжди були в центрі уваги педагогічної науки (Я. Коменський, О. Духнович, К. Ушинський, Т. Лубенець, С. Русова, В. Сухомлинський, О. Савченко та ін.), однак лінгводидактичний аспект щодо розвитку творчих здібностей у роботі над текстом розглядався у зв’язку з дослідженнями інших проблем: розвитку зв’язного мовлення учнів (Л. Варзацька, Г. Іваницька, Г. Коваль, Т. Ладиженська, В. Капінос, І. Синиця,

М. Стельмахович); лінгвістичного аналізу художнього тексту (І. Ковалик, М. Крупа, В. Мельничайко, І. Чередниченко) та ін.

Виклад основного матеріалу Щоб сформувати творчі здібності, дитині необхідно якнайбільше вражень про навколишній світ під час виконання різних видів діяльності, які їй подобаються найбільше, а потім – в усіх притаманних учням видах діяльності (гра, малювання, конструювання, читання та розігрування сюжетів знайомих літературних творів, складання віршів, казок, робота з геометричним матеріалом, експериментування тощо). Формуючи в учнів інтерес до будь-якого з цих видів діяльності, вдається захопити дитину процесом творчості.

Серед шляхів розвитку творчих здібностей, пізнавальної активності, самостійності, самореалізації дітей підкреслюється необхідність використання в роботі з учнями початкових класів різноманітних завдань – навчальних, розвивальних, пізнавальних, інтелектуальних, нестандартних, творчих.

Розвитку творчих здібностей сприяють:

- словесні творчі завдання на добір рими, складання початку чи закінчення вірша;
- складання казки за малюнком;
- створення продовження казки, оповідання;
- складання чистомовок;
- використання анаграм, метаграм;
- словесне малювання;
- творчі списування текстів;
- вилучення зайвого тощо.

Для розвитку творчих здібностей можна використовувати:

1. Метод гри.

Гра, як основна діяльність дитини в молодшому шкільному віці, є постійною її супутницею. Гра для дитини – перша можливість проявити себе, самовиразитись і самоствердитись. В іграх діти не тільки відображають реальне життя, а й перебудовують його. За словами Виготського, "гра дитини – це творче переосмислення пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них дійсності, яка відповідає запитам і інтересам самої дитини", тобто гра розглядається як творча діяльність, в якій наочно виступає комбінуюча дія уяви. Тому в своїй роботі використовую розвивальні ігри як засіб навчання і виховання.

2. Використовуючи у роботі інтерактивні методи, треба використовувати ігри: "Мікрофон", "Акваріум", "Карусель". Методи інтерактивного навчання дають змогу швидко активізувати пошуково - пізнавальну діяльність учнів, максимально розкривають їх таланти.

3. Елементи технології критичного мислення.

Коли дитина приходить до школи, відбувається процес її адаптації до тих видів і форм діяльності, в яких їй доведеться брати участь у дорослому житті. І цей процес відбувається за умови комунікативної діяльності. Тому для розвитку мовленнєвих умінь, розвитку творчого мислення використовую такі завдання:

"Крісло автора"

Учні за бажанням сідають у "крісло автора" і розповідають щось цікаве про своїх рідних, знайомих або епізод зі свого життя, історію про своє ім’я тощо.

"Опиши навпаки"

Учитель показує сюжетний малюнок, а групи учнів описують його, замінюючи основні предмети, їх ознаки, дії, явища на протилежні.

4. Під час роботи з дітьми вчитель керує процесом творчості, спрямовуючи його на активізацію творчої думки. Тому варто використовувати метод мозкового штурму.

Метод мозкового штурму тоді, коли діти не мають уявлення про предмет, вони висловлюють свої думки, обґрунтовують, а вже потім роблять висновок.

5. Для розвитку творчих здібностей учнів стратегія комбінаторних дій:

- таблиці – тренажери;
- гра "Утвори слово" (рис – сир).

6. Розвиток творчого мислення неможливий без формування розумових операцій, використовується такий метод розвитку уяви, як "морфологічний аналіз".

Мета даного методу полягає в тому, щоб:

- формувати у дітей уміння давати велику кількість різних категорій відповідей у рамках заданої теми;
- створювати умови для оцінки дитиною отриманих ідей;
- учити деталізувати найбільш продуктивні відповіді.

Робота над розвивальними творчими вправами здійснюється поетапно засобами дослідницьких, ігрових творчо-прикладних дій, у ході яких відбувається розвиток та діалектичне поєднання операційного та образно-асоціативного видів мислення.

Такі завдання складають систему, яка дає змогу сформувати і розвинути всю різноманітність інтелектуальної і творчої діяльності учнів та забезпечити перехід від репродуктивних, формально-логічних дій до творчих. Треба пам’ятати, що творчі здібності забезпечують швидке набуття знань та умінь, закріплення та ефективне застосування їх на практиці. А це означає, що для розвитку творчих здібностей велике значення має розвиток психічних процесів – пам’яті, уваги, уяви тощо. Саме ці якості, за даними психологів, – основа для розвитку продуктивного мислення і творчих здібностей учнів.

Розвивальні творчі вправи в початкових класах, при систематичному їх використанні і правильній організації, спонукаютьдитину до мовленнєвої діяльності; заохочують до роздумів, уважного ставлення до мовленого слова, виконання нестандартних завдань; розвивають інтерес до мовлення як навчального предмета; пробуджують віру у власні сили і творчі можливості.

Зміст та матеріал для розвивальних творчих вправ залежить від вікових та індивідуальних особливостей дітей, знань учнів, завдань уроків.

Місце розвивальних та творчих вправ у структурі уроку залежить від багатьох факторів:

- рівня підготовки учнів;

- дидактичної мети;
- характеру навчального матеріалу;
- часу, відведеного на вивчення теми.

Використовуючи розвивальні творчі вправи треба дотримуватись таких вимог:

- цілеспрямованість застосування;
- підпорядкованість тематиці, навчально-виховній меті уроку;
- відповідність віковим та індивідуальним особливостям;
- різноманітність форм організації навчальної праці учнів (індивідуальні, групові, колективні)
- нерозривний зв'язок з іншими формами та методами роботи.

Розвивальні творчі вправи мають велике значення для розвитку мови і мислення учнів; активізують поширюють їх словниковий запас; привчають проводити аналітико-синтетичну роботу над словами та реченнями; поліпшують фонематичний слух дітей; розвивають правописну зіркість; прищеплюють інтерес і любов до мови.

Вправи для розвитку творчих здібностей:

1. Виберіть з тексту слова, основи яких мають тільки корінь, корінь і суфікс. Придумай з ними речення.

Снігурі

Подивіться: у дворі
В чорних шапках снігурі.
Ще й червоні фартушки
Одягли собі пташки.
Значить, сніг і холоди
Наближаються сюди.
Снігурами через те
Їх тепер ви і звете.

2. Подані слова розставте у тому порядку, в якому розташовані їхні схеми:

Гілочка, горбок, придорожний, сходинка, припічок, обкладинка, іграшка, розмова, заметіль, подяка, окраєць.

1) корінь + суфікс + нульове закінчення
2) префікс + корінь + суфікс + закінчення
3) префікс + корінь + суфікс + нульове закінчення
4) корінь + суфікс + закінчення.

3. До слів – назв предметів доберіть споріднені слова, що позначають назви дій та назви ознак предметів:

зелень, черга, крик, темнота, радість.

Зразок. Розум – розуміти – розумний.

Познач у словах корені.

4. Прочитайте слова. Утворіть від них спільнокореневі слова з протилежним значенням за допомогою префіксів роз-, без-.

Взутися, сильний, одягнутися, крилатий, осідлати, рогатий, зібрати, вусатий.

5. Змінюючи у слові бій перший звук (на письмі – першу літеру) та інший звук (літеру), утворюючи нове слово (Бій – мій, лій, сій, дій, вій, тій, цій, рій…).

Складіть короткі речення з новими словами.

6. Відредагуйте речення, замінивши однокореневі слова їх синонімами.

Ледар усе життя ледарює. Тільки нероба нічого не робить. Школярі прийшли до школи. Читачі навчилися швидко читати. Батьки вчать нас любити Батьківщину.

7. У поданих прислів'ях вставте потрібні слова-антоніми.

З великої хмари … дощ. Менше говори, а … роби. Труд дає, а … …. Праця людину годує, … марнує. Літо збирає, а … з'їдає. Руки білі, а сумління …. Добре говорить, а … робить.

Пригадайте інші прислів'я, у яких є антоніми.

8. Склади і запиши речення з такими словосполученнями:

холодний вітер, холодний погляд; тепла весна, тепла зустріч; ласкава мама, ласкава зустріч.

Підкресли слова у прямому значенні однією рискою, у переносному – двома.

9.Пригадайте і запишіть якнайбільше слів , що мають склади - назви нот (до , ре , мі, фа , соль , ля , сі).

Наприклад: До+ля=доля; по + мі + до + ри = помідори; до + мі + но = доміно

10.Знайдіть і запишіть слова, які б мали такі значення

зліва направо справа наліво

- листяне дерево [. . .] - геометрична фігура
- гул голосів [. . .] - чарівник
- площа для сільськогосподарських робіт [. . .] - домашня тварина
- розряд речей за якістю [. . .] - канат
- злак [. . .] - молочний продукт
- синонім прислівника тепер [. . .] - тепер

Відповідь: бук,гам,тік, сорт, рис, зараз.

11.Кожна цифра відповідає порядкові, місцю букви в алфавіті: а-1, б-2, в-3 і т. д.

Наприклад, слово абрикос цифрами пишеться:

1, 2, 20, 10, 14, 18, 21.

Запишіть слова

3, 7, 6, 17, 12, 6, 31 (ведмідь);

3, 24, 16, 11, 27, 34 (вулиця);

29, 15, 19, 16, 1 (школа);

10, 19, 29, 11, 23 (зошит);

15, 18, 11, 9, 15, 1 (книжка);

24, 28, 7, 18, 31 (учень);

2, 1, 23, 31, 15, 12, 3, 30, 11, 18, 1 (Батьківщина).

12.Спробуй дібрати відповідні рими. Запиши

Українська рідна мова,

Мелодійна, світанкова.

Ти від серця йдеш до серця

І дзвениш, як те… (джерельце).

Ти багата і барвиста,

І дзвінка, і… (промениста,голосиста).

І буденна, і святкова

Мова наша… (барвінкова).

І свята, і найрідніша,

І для слуху... (наймиліша).

І весела, і завзята,

Ти дотепна і… (крилата).

13. Виконай дії, утвори і запиши слово.Визнач в них корінь.

КІТ - І + О + И + ГОРОХ - Х + ШАПКА - АПКА + О + КРІТ - РІТ =

ПОПІЛ - ІЛ + Е + Л + ЮШКА =

МУХА - ХА + РАК - К + ЧАШКА - ЧА =

МИЛО - ЛО + СЛИВА - ВА + ОЛІВЕЦЬ - ОЛІ = ГОДИНА - ИНА + ХЛІБ - Х - Л - Б + В + КРИНИЦЯ - КРИ =

14. Прочитай текст. Придумай заголовок. Запиши текст. Підкресли слова, які вжиті в переносному значенні.

А) Клен цілу зиму спав. Крізь сон чув завивання хуртовини. Холодний вітер нагинав його віти. Та ось одного сонячного ранку до клена доторкнулося щось лагідне й тепле. Прокинувся клен. Він зітхнув, розправив плечі. Зазеленіли бруньки. Порадував красуню-весну своєю зеленню та ошатністю.

За В. Сухомлинським.

Б) Вечоріло. Блакитне небо оперезалося широким блакитним поясом. Цвіли яблуні. Тихе повітря дихало пахощами. В осінньому промінні сонця грала дрібненька мушка. Гули хрущі та літали, як кулі. Курява стелилася по гладкому, як дзеркало ставку. Вона купалася у хвилях рожевого світла.

За М. Коцюбинським.

В) Темно в лісі. Молода струнка ярина, вкривши коріння оксамитовим мохом, тягнеться вгору. Вона хоче скупатись у золотому промінні, хоче поговорити з вільним вітром. Листя тихенько шепоче.

За М. Коцюбинським.

15. Склади і запиши текст з деформованих речень.

Усе в лісі співає

До, пішли, лісу, ми, весною;

в, заспівали, всі, лісі, дерева;

кожне, свою, дерево, співало, пісню;

співала, білокора, пісеньку, красуня, ніжну, берізка;

піснею, дуб, мужньою, вчив, нас, своєю, бути, і, відважними, нас, сильними.

За В. Сухомлинським.

Вербичка

На, цвіте, галявині, сміливець-незнайомець;

на, ньому, видно, не, листя;

гілки, серпанок, окутує, а, рожевий;

то, вербичка, розпустила, китиці;

зірвав, кілька, вітерець, пушинок, по, поніс, галявині;

розсипає, верба, своє, це, насіння, усюди.

Висновок: Метою навчання учнів початкових класів є розвиток особистості учня, розкриття його здібностей і талантів. У контексті освітніх реалій сьогодення ця мета конкретизується як підготовка до життя, розвиток їх інтелектуальних та творчих здібностей, опанування нових знань, актуалізація пізнавальної діяльності молодшого школяра.

Застосування розвивальних творчих вправ залучає учнів не тільки відтворювати набуті знання, вміння й навички, але й сприяє головним чином розвитку пізнавальної активності, творчих здібностей та формує компетентності учнів.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах. К.: Рад. школа, 1991 . 112 с.

2. Васильєва Ю.Ф. Розвиток творчих здібностей учнів. *Розкажіть онуку*, № 4, 2010.

3. Вітер Л. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках української мови. *Українська мова і література,* 2000. №3.

4. Гемзюк О.Р., Рябова С.І. Творчі завдання з української мови. 4 клас: Дидактичний матеріал / О.Р.

5. Резніченко Н.І. Українська мова в іграх, казках, подорожах. Харків. Вид. група "Основа", 2008.

6. Юхимчак Н. Розвиток творчих здібностей молодших школярів. *Початкова школа*, 2005, №6.

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ І ДИТЯЧИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У РОЗВИТКУ ОРГАНІЗЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Бутенко Світлана, студентка 3-го курсу факультету психології та соціальної роботи, спеціальність "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Науковий керівник: **Дубровська Л. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Постановка проблеми: Наш час потребує лідерів нової формації. Людей компетентних, відповідальних, здатних мислити неординарно. Проблема виховання молодих лідерів – це проблема підготовки людини майбутнього, людини, яка відповідає вимогам нового XXI століття.

Процес дослідження діяльності громадських та дитячих організацій, що актуалізує широке коло гуманних, різносторонніх, філософських проблем, які

впливають на формування дитини пов'язаних із пізнанням загальних закономірностей та структури становлення учня або учениці в соціумі.

Участь молодого покоління в учнівському самоврядуванні – важливий шлях і умова залучення учнівської молоді до радикальних перетворень, що відбуваються у нашому суспільстві. Найвідчутніші результати у формуванні соціально компетентної молоді дає широка варіативність учнівського самоврядування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.: Школа – це модель майбутнього суспільства. Основи громадського становлення та демократії закладаються з дитячих років, і самоврядування допомагають учням організувати власне життя своїх товаришів.

Особливості організації та діяльності громадських організацій розкрили у своїх працях такі вітчизняні вчені як О. Т. Бень (дослідила етапи інституціоналізації молодіжних громадських організацій, концептуалізацію поняття "молодіжні громадські організації", їх функції та класифікацію й ін.); М. Ф. Головатий (вивчав проблеми становлення молодіжної політики в Україні, політичну культуру молоді, громадян, громадянське суспільство); В. А. Головенько (досліджував становлення молодіжного руху в Україні, його громадські структури, розвиток третього сектору тощо); А.В. Матвійчук (вивчав діяльність громадських організацій, становлення громадянського суспільства); О.В. Пікалова (дослідила стан та динаміку неурядових організацій в українському суспільстві, особливості взаємодії недержавних громадських організацій з владою та ін.); М.Ф. Шевченко (розвиток третього сектору, становлення соціальних систем). У історії педагогіки ми до рядів дослідників даної проблеми відносимо насамперед, М. Грушевського, М. Драгоманова, І. Франко, Б. Кістя¬ків¬ського, А. Колодій, М. Пірен, В. Ребкало, М. Логунова, О. Барановського та ін. Окремі важливі аспекти теорії та практики висвітлювалися в працях західних науковців: Р. Патнама, А. Бентли, А. Токвиля, Г. Алмонда, С. Верби. Т. Парсонса, Г.Ласкі, Ж.-Ж. Руссо та ін.

Головною умовою розвитку самоврядування стає наявність педагогів, які хочуть і вміють співпрацювати з учнями. Тому йдеться, зокрема, про теоретичне та практичне значення громадських та дитячих організацій, у розвитку дитини. Законодавчу базу та правові повноваження за для становлення та формування різносторонніх здібностей, що дають змогу дитині розкриватися змалечку, а також створювати у собі потенційно важливі компоненти для її активного та продуктивного життя.

Саме тому, метою статті є схарактеризувати значення та взаємодію громадських та дитячих організацій в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Участь молодого покоління в учнівському самоврядуванні – важливий шлях і умова залучення учнівської молоді до радикальних перетворень, що відбуваються у нашому суспільстві. Найвідчутніші результати у формуванні соціально компетентної молоді дає широка варіативність учнівського самоврядування.

Цілісне бачення взаємодійства громадських та дитячих організацій зі школами, покликаного розуміти й пояснювати становлення та формування здібностей дитини

виходячи з певних концептуальних основоположень, що, у свою чергу, наближаються до ряду базових установок, які надаватимуть можливість школяреві з молодших класів ставати гідною та освіченою особистістю. Байдужість або недовіра до учнівської ініціативи можуть згубно позначитися на паростках учнівського самоврядування. Для учнівського самоврядування відкрилися цілком інші перспективи, а саме: бути реальною часткою педагогічного процесу (участь та співпраця дорослих і дітей у спільних справах).

Саме в дитинстві людиною усвідомлюється її роль у вирішенні справ громадянського життя як основи подальшої позиції в дорослому житті. Однією із форм залучення дітей до участі у громадському житті є учнівське самоврядування.

Україна XXI століття є дієвою силою для створення розвиненої та перспективної молоді, що формує молодіжну політику,

рухаючи країну до високих звершень. У ряді Законів України("Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні", "Про громадські об'єднання", "Про молодіжні та дитячі громадські організації", "Про об'єднання громадян") молодь має можливість формуватися та розвиватися у шаленому темпі на законодавчих засадах та основах[4;5].

За статтею 2 чинного закону України "Про молодіжні та дитячі громадські організації" визначено, що молодіжні громадські організації - об'єднання громадян віком від 14 до 35 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на задоволення та захист своїх законних соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів; дитячі громадські організації - об'єднання громадян віком від 6 до 18 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на реалізацію та захист своїх прав і свобод, творчих здібностей, задоволення власних інтересів, які не суперечать законодавству, та соціальне становлення як повноправних членів суспільства.

Отже, громадські та дитячі організації виконують переважно функції професійної, громадянської соціалізації, комунікації формування та розвитку дитини та молоді в цілому. Що передбачає наявність професійних, комунікативних, громадянських та соціальних здібностей. Діяльність організацій надає можливість збільшувати кількість якостей дитини, можуть трансформуватися і доповнюватися залежно від цілей, завдань та поля діяльності громадської або дитячої організації.

Сучасні терени нашого життя свідомо сприяють формувати та змінювати умови розвитку особистості дитини використовуючи інноваційні методи. Найсприятливішим та найвідповідальнішим моментом створення та удосконалення багатогранних здібностей учня це молодший шкільний вік.

Нова початкова школа – є однією з моделей гарних умов для формування та розвитку всебічно розвиненого школяра. Різноманітний потенціал, компетентність, особисті якості учня прагнуть розкриватися в новій атмосфері.Тому більшість навчальних закладів співпрацюють або ж створюють шкільні, а саме дитячі організації, які раціонально допомагають підвищити рівень діяльності учнівського самоврядування.

Громадські об’єднання, дитячі та громадські організаціє підвищують розкриття та створення у дитини вагомої ролі у суспільстві, їх самостійності, самовизначеності, самоствержуванності та самореалізації.

Дитячі та громадські організації створюються та мають у своїй роботі аспекти, які допоможуть розвинути індивідуальні здібності дитини, творчий потенціал, різноманітні інтереси. Це забезпечується за допомогою:

- залучення дітей до різноманітних суспільно-корисних справ;
- забезпечення активної життєвої позиції;
- вміння правильно розпланувати час використовуючи його з користю;
- створення гармонії духовного, фізичного та інтелектуального розвитку;
- засвоєння прав дитини;
- знання своєї національно-культурної та сімейної спадщини;
- формування відповідальності за свої вчинки
- забезпечення продуктивного професійного зростання [3].

Наведений перелік є не чим як одним із головних завдань у вихованні школярів у сучасних соціокультурних умовах життя. Тому громадські та дитячі організації мають у цьому домінантну перевагу, що сприяє організовувати та поширювати соціальну організованість та всебічний розвиток дитини. Молодші школярі мають змогу виховувати у собі лідерські та адміністративні ознаки, вміти створювати свою символіку, формувати свої традиції та звички, а також випрацьовувати різноманітні цінності, що позитивно впливатимуть на розвиток особистості одного учня та на цілу групу або клас.

Здібність учнів дуже тісно взаємодіють із загальною спрямованістю особистості. Можна зазначити, що здібність суттєво впли¬ває на стиль поведінки та формування особистості. Більше того розвиток здібностей вимагає високий рівень умов виховання, адже це місце є зоною комфорту для реалізації створення індивідуальних особливостей дитини, її спрямованості. Гарні умови для розкриття здібностей є запорукою чудового результату, але буває й навпаки, це може призвести до того, що сформовані якості дитини не реалізуються у її діяльності.

Здібності - це поєднання індивідуальних та загальних особливостей і властивостей розвитку учня, які виявляються у реакції, швидкості, зрозумілості, результативності та якості виконання певної діяльності з використанням мінімальних зусиль та затрат [1, с. 20-23].

Участь дітей у громадських та дитячих організаціях дає їм можливість розвивати свої різноманітні сторони : толерантність, комунікативність, лідерство, організаторські вміння; реалізація особистісного та творчого потенціалу; відчуття відповідальності у громадських та державних справах; бажання та можливість розширювати кругозір; само реалізовуватися та самовдосконалюватися в різноманітних видах діяльності; а також, обов’язково, знайти своє місце в громадському житті школи, організації, міста та навіть країни [6].

Також завдяки діяльності таких організацій дитина створює свою систему внутрішніх і зовнішніх зв’язків та відносин. Вони засвоюють позитивний соціальний

досвід, формують уміння достойної поведінки та забезпечують розвиток всебічних здібностей індивідуальності.

Тісна взаємодія плідної та структурованої роботи надають можливість дітям відчути себе дорослими та відповідальними. Які мають на меті створювати та розвивати нові вміння та здібності у собі та своїх однолітках. Кожен учень сучасної початкової школи, який бере активну участь у функціонуванні громадської або дитячої організації, формує та розвиває організаторські, лідерські якості. Вони призводять до успішного та ефективного зростання компетенцій учня. Навіть дітки 6-10 років мають свої унікальні можливості.

Розвиток особливостей багатогранного виховання дітей в сучасних умовах є формування нових взаємовідносин між школою, як провідним інститутом соціального виховання та дитячими організаціями.

Узявши до уваги діяльність міжнародних організацій, можна розкрити особливості громадських та дитячих організацій у чотирьох аспектах: віковій, суспільній, соціально-педагогічній та організаційній, що несуть у собі вагомий вплив на формування та розвиток індивідуальних здібностей і особливостей школярів [2].

Перша вікова риса обумовлює приналежність школярів до єдиного покоління, що забезпечує можливість схарактеризувати та зуміти узагальнити всю їхню атрибутику, яка є механізмом взаємодії як членів громадської організації так і всіх учнів в цілому.

Особливість кожного, його бачення та діяльність є важливою роллю у розвитку індивідуальності. Це допомагає враховувати світосприйняття членів та учасників громадської або дитячої організації, що допомагає забезпечити ефективну взаємодію школярів.

Соціально-педагогічне призначення у громадських та дитячих організаціях сприяє полегшити супротивність між соціальним розвитком та статусом дитини, а також обмеженнями соціального функціонування дитини в соціумі. Адже таке призначення є способом спеціальної взаємодії дітей між собою, а також із дорослими. Воно допомагає сформувати у дитини корпоративну культуру та колективний дух спілкування.

Можна сказати, що реалізація діяльності громадських та дитячих організацій є дієвим способом згуртовування учнівської молоді за для покращення атмосфери продуктивної співпраці та створення корисних, добрих та щиросердних справ [7].

Виховування в учнів 1-4 класів найкращі риси громадянина України, вміння знати та володіти своїми правами та обов’язками, розширювати межі своїх заохочень та інтересів, прагнення робити своє життя активним, продуктивним, насиченим та цікавим.

Саме це і дає можливість стверджувати, що більшість громадських та дитячих організацій є варіативною основою соціального виховання молодого покоління. Також воно несе в собі суспільне значення спираючись на Конвенцію ООН про права дитини, Європейській хартії про участь молоді в громадському житті на місцевому та регіональному рівні, можна зазначити, що діяльність дитини у певних організаціях є суспільною підструктурою розвитку її особистісного життя.

Життя школярів урізноманітнюється, покращується та набуває певного значення, якщо її активність, бажання, енергія та заохочення розкривається в тій сфері яка їй до вподоби.

Неформальне об'єднання школярів та молоді є одним з ефективних шляхів подолання дискомфорту, труднощів, побоювань, суперечностей, непорозумінь дитини з однолітками, старшим поколінням, батьками, загальноосвітніми структурами і оточенням в цілому.

Члени громадської або дитячої організації вчаться головному завданню – спілкування на різних каналах комунікації, що дає можливість дитині виходити за рамки свого комфорту, щоб навчитися співпрацювати з різними верствами населення. Така дія сприяє формуванню корисних здібностей за для подальшої роботи дитини.

Отже, можна сказати, що насамперед роль громадських та дитячих організацій у розвитку здібностей учнів несе за собою вагоме підґрунтя. Адже спершу воно формує у дитини поняття добровільності, принцип самодіяльності та самостійності. У результаті спонукає прагненню дітей до самореалізації й самоорганізації на основі здійсненню багатопланової діяльності. Що обов'язково буде спрямована на задоволення різноманітних інтересів членів організації, захист їх прав і потреб, а також соціальне становлення кожного учня початкової школи [1, с. 25-26].

Діяльність учнівського самоврядування сприяє виробленню в учнів певних якостей:

- відповідальність за доручену справу, за колектив, за все, що відбувається навколо;
- принциповість – уміння критикувати, належним чином сприймати критику, давати об'єктивну оцінку своїм вчинкам та вчинкам оточуючих;
- самостійність;
- готовність, залежно від конкретних умов, знаходити правильне рішення, долати труднощі;
- творче ставлення до дійсності;
- вміння виявити ініціативу, вносити в будь-яку справу свої зусилля, думки, пропозиції [8, с. 2-9].

Школяр, як член громадської або дитячої організації напрацьовує у собі здібності:

- спілкування у колективі та новому соціумі;
- творчо мислити та діяти;
- здійснювати допомогу у різних значущих справах;
- справедливо та законно діяти;
- планування та організація, як дозвілля так і своєї роботи;
- налаштування позитивної результативності;
- активна соціальна діяльність;
- стимулювання розширювати горизонти;
- прагнення до розвитку;
- координація роботи;

- налаштування на постійну результативну роботу [8, с.10-15].

Висновок: Враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що дитячі та громадські організації несуть у собі глибокий потенціал для реалізації різнопланової діяльності дитини. Підвищення її особистісних компетенцій у кількісних та якісних показниках. Також реалізація соціального становища дитячої обізнаності та їх бажання творити більше. Об'єднання спрямовують дитячу діяльність на формування активного, освіченого, цілеспрямованого покоління, за для покращення цілісного розвитку громади та держави. Саме тому учнівський колектив сильний і організований, з чіткою системою самоврядування й відповідальності перед суспільством за своє навчання та свої вчинки.

Ми вважаємо, що учнівське самоврядування – це педагогічна технологія, яка сприяє розвитку громадянських якостей дитини в системі демократичних взаємин виховного колективу на принципах самореалізації, самодіяльності, самодостатності та самоорганізації особистості.

Список використаних джерел:

1. Алиева Л. Детское общественное объединение как пространство развития субъективности ребенка Воспитательная работа в школе. 2003. No 5. С. 20–26.

2. Бачинська Є.М. Організація учнівського самоврядування в закладах освіти Київської області: навчальний-методичний посібник. Біла Церква: КОІПОПК, 2002 с. 90

3. Врублевська М.О. Орган учнівського самоврядування Виховна робота в школі: науково-методичний журнал. Харків. 2006. №10 (23). с. 2-15

4. Головенько В. А. Український молодіжний рух у XX столітті (історико-політологічний аналіз основних періодів). К. : А.Л.Д., 1997. 160 с.

5. Данилів І.І. Структура учнівського парламенту Виховна робота в школі: науково-методичний журнал. № 10 (23). Харків. 2006. с. 4

6. Закон №4572-VI от 22.03.2012 "Про громадські об'єднання" http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T124572.html

7. Закон України "Про молодіжні та дитячі громадські організації" Із змінами, внесеними згідно із Законами:

№ 271-V від 19.10.2006, ВВР, 2006, № 50, ст.501

№ 2749-VI від 02.12.2010, ВВР, 2011, № 18, ст.125

№ 1697-VII від 14.10.2014, ВВР, 2015, № 2-3, ст.12

№ 835-VIII від 26.11.2015, ВВР, 2016, № 2, ст.17 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281-14

8. Приходько М.І. Учнівське самоврядування в сучасному вимірі: методичний посібник. Біла Церква. 2009. с. 248.

ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ "ТЕКСТ" ЗА ПІДРУЧНИКОМ М. ЗАХАРІЙЧУК

Бутенко Світлана, студентка 3-го курсу факультету психології та соціальної роботи, спеціальність "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Постановка проблеми На етапі розвитку сучасної української освіти та періоду запровадження нового Державного стандарту початкової освіти стратегічним орієнтиром є створення інноваційних засобів навчання і виховання молодших школярів. Спираючись на це, важливим виступає питання навчальної літератури для дітей. Основним є підручник, який повинен бути спрямований на мотивацію, заохочення вивчати українську мову, бажання розвивати свої комунікативні здібності та розширювати свою уміння та навички.

Однією з форм реалізації змісту підручника є його структура. Розглянемо на прикладі підручника "Українська мова та читання" Частина 1 2019 року для 2 класу закладу загальносередньої освіти Мар’яни Захарійчук.

Слід зазначити, що даний підручник має чітку структуровану наповненість. Приваблива зовнішня форма, чіткі розділи та параграфи, логічна вибудованість, що зазначена у складності вправ, правил та завдань.

Підручник М.Захарійчук в усіх розділах містить основний, додатковий та пояснювальний текст, що формую різноманітні уміння та навички під час його опрацювання. Зображено чимало ілюстративного матеріалу, що спрямовую та заохочує дитину до навчання.

З огляду на підручник, можна зазначити його стандартність, стратегічність та далекоглядність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Аналіз наукової літератури для дітей початкової школи свідчить, що питання з теорії і практики створення підручника, його значення в навчально-виховному процесі висвітлені в роботах Я. Кодлюк, Н. Буринської, О. Савченко, А. Фурмана, Д.Зуєва, В. Бейлінсона, М. Тупальського. Наукові засади методу засвоєння матеріалу під час вивчення української мови розкриті в публікаціях О.Біляєва, Л. Варзацької, М. Вашуленка, В. Мельничайко, В. Онищука, М.Пентилюк та інших вітчизняних діячів. Питання становлення навчальних посібників з української мови розкрито в доробках зарубіжних науковців Ф.М. Жерара, К. Роеж'єра. Але даний матеріал є більш загального характеру.

Саме тому, метою статті є схарактеризувати структурованість та наповненість розділу "Текст" у підручнику М.Захарійчук, що спрямований на формування текстових умінь в умовах навчання школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу Формування нових умінь у дитини є запорукою успішного навчання у початковій школі. А саме текстові навички, сприяють оволодінню різносторонніх властивостей та можливостей. Основне підґрунтя

текстових умінь створюється в школярів під час вивчення розділу "Текст" за підручником М.Захарійчук. Цікаве оформлення, яскраве забарвлення сприяють набуття у дитини зацікавленості та бажання засвоїти новий матеріал якомога швидше.

Мета розділу полягає у засвоєнні комунікативних компетенцій школяра, оволодіння різноманітними видами діяльності та користування мовою, що спричиняє формуванню відмінних текстових умінь. Адже підручник за 2 клас побудований так, що є логічним продовження вивчення тексту у 1 класі, який має доповнений, розширений та узагальнений матеріал.

Мар'яна Захарійчук у підручнику "Українська мова" 2 клас, вклала всі дидактичні засоби Державної навчальної програми, що спонукають та вмотивовують школярів вчити та розвивати свої знання.

Навчальний зміст всіх розділів відповідають вимогам чинної програми та відповідно до освітньої галузі "Мови і літератури" Державного стандарту початкової освіти, є гарним засобом та методом засвоєння нових знань, умінь та навичок. Видання підручника спрямоване на реалізацію діяльнісно-компетентнісного підходу в навчальному процесі усіх школярів 2 класу.

Навчальний зміст підручника забезпечує реалізацію усіх завдань змістових ліній: "Взаємодіємо усно", "Читаємо", "Взаємодіємо письмово", "Досліджуємо медіа", "Досліджуємо мовні явища".

У підручнику використано художні, наукові, інформаційні й енциклопедичні тексти, що спрямовують у учнів різносторонній та багатогранний розвиток. Кожен розділ поданий в доступній формі для другокласників та в форматі рівний-рівному, тобто матеріал відповідає віковим та індивідуальним особливостям школярів.

Одним із головних наголосів вона поклала на розділ "Текст". Саме він є основою для вивчення всіх матеріалів у підручнику. Такий інноваційний процес є новизною у підручнику.

Розглядаючи зміст всього підручника, ми можемо побачити, що основний матеріал, що стосується тексту, продовжується вивчатися впродовж всіх тем. Такий систематичний та узагальнений процес сприяє удосконаленню текстових умінь у дитини.

Більший акцент при засвоєнні даного розділу, автор спрямувала на вивчення таких особливостей тексту:

- ознаки тексту (де розкриваються поняття "текст" та "заголовок");
- деформований текст (вчить дитину умінню виокремлювати частини, знаходити розбіжності, а найголовніше чітко висловлювати свою думку);
- будова тексту (включає в себе знайомство за засвоєння структурованих компонентів у тексті);
- текст-розповідь (орієнтований на вивчення визначення та вміння розрізняти та створювати дані тексти);
- текст-опис (базується на вмінню описувати та характеризувати предмет живої та неживої природи);
- виражальні засоби мови;

- складання тексту за ілюстрацією, серією малюнків, з подій власного життя.

Така ґрунтовна робота формує у дитини текстові уміння :

- багатогранний аналіз тексту;
- порівняння;
- складання власного висловлювання;
- виокремлення частин;
- доповнення змісту;
- духовно-моральне засвоєння;
- емоційне та естетичне відчуття учня.

Вони, у свою чергу, передбачають засвоєння мовних знань, удосконалення мовленнєвих навичок, виокремлення мовних одиниць, вміння сприймати, відтворювати та структурувати будь-який матеріал, а також прагнути здійснювати між предметні зв’язки.

Розділ "Текст" у 2 класі слугує для засвоєння більш глибоких знань про текст, його аналізу, заголовок, роль в цілісній системі мови та використанню знань на практиці.

Наведені приклади текстів, різноманітні завдання, малюнки, які сприяють інтеграції мови з навчальним змістом різних галузей науки.

Текстові уміння формуються у школярів під час роботи над тестом, що є зразком розвитку усного і писемного зв’язного мовлення.

Усі дібрані тексти у підручнику формують у школярів жанрову та тематичну політику, їх взаємодію, змістовність та відповідність. Твори сучасної дитячої літератури, вірші, прозові твори, байки, легенди – всі вони утверджують добро, працелюбність, людяність, спрямовуючи дитину розвивати та удосконалювати свої знання, уміння та навички.

Вивчаючи розділ "Текст" текстові уміння школярів набувають дуже широкого змісту. Вони охоплюють у собі розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності. Це і слухання, і розуміння, і говоріння, і аудіювання, і письмо, а головне читання.

Методика розвитку вище зазначених ознак, забезпечується єдиним процесом – сприймання і розуміння тексту. Саме на цих 2-х особливостях і ґрунтуються всі текстові уміння.

Як бачимо, текст є не від’ємною частиною розвитку здібностей та умінь школяра. Він дає можливості для закріплення вивченого та для засвоєння нового матеріалу.

Таким чином текстові уміння вирізняють у школярів такі істотні ознаки: 1) вміння побудувати систему текстів, об'єднаних певною темою соціокультурних змістових ліній, з чітко вираженими соціокультурними, дидактичними, розвивальними, виховними функціями;

2) спонукання до словесної творчості й націлювати на розв'язання лексичних і граматичних завдань;

3) обґрунтування на засадах узагальнених предметних структур і способів діяльності;

4) послідовність, що забезпечує опанування програмового матеріалу за допомогою порівняння, зіставлення, переконструювання та формування узагальнених умінь пізнавальної й мовленнєвої діяльності.

Як бачимо, текстові уміння в основному розвивають під час вивчення розділу "Текст". Адже саме тоді ці вміння набувають ґрунтовних властивостей та результатів, що спрямовують свою діяльність на розуміння, осмислення та узагальнення будь-якого тексту, уривку, розповіді або оповідання.

Автор підручника забезпечує цілісне опанування даними уміннями, за допомогою виконання наведених вправ, що поетапно поглиблюють знання, уміння та навички.

Текст – є невід'ємною частиною всіх розділів у підручники, а окремий розділ тільки дає можливість поглибити знання, заволодіти новими ознаками, що : - покращить текстові уміння; - загальні вміння учня; - створить поштовх набути нові навички.

Аналізуючи формування текстових умінь в учнів початкової школи в розділі "Текст" за підручником М.Захарійчук ми дійшли до висновку, що автор у даному посібнику наводить сучасні приклади текстів, інноваційні завдання до його опрацювання, визначає пізнавальні, розвивальні, моральні й духовні орієнтири.

Зміст усіх текстів прагне донести почуття любові та доброти, поглиблює знання, а найголовніше прагне розвинути уміння учнів. Також спрямовує вчитися осмислити, довести та аргументувати власну думку, розширювати свої комунікативні вміння та найголовніше інноваційно підходити до вирішення поставлених завдань.

Текстові уміння, що формуються у розділі підручника М.Захарійчук - це гарантований успіх у навчально-виховній діяльності учня.

Список використаних джерел:

1. https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv Типова освітня програма

2. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

3. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF Державний стандарт початкової загальної освіти

4. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою / Вашуленко М. С., Мельничайко О. І., Васильківська Н. А. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. – 192 с.

5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. 7. Жерар Ф.-М. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники : [пер. з фр. М. Марченко] / Ф.-М. Жерар. – К. : К. І. С., 2001. – 352 с.

6. Захарійчук М. Українська мова та читання: підруч. Для 2 кл. закл. загальн. середн. Освіти (у 2-х частинах) : Частина 1 : Українська мова / Мар'яна Захарійчук. – К. : Грамота, 2019. – 112с.

7. Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою / М. Захарійчук, А. Мовчун. – К. : Грамота, 2013. – 176 с.

8. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. – 392 с.

9. Онищук В. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь / В.Онищук // Українська мова і література в школі. – 1971. – № 3. – С. 48–53.

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВИМОГИ ДО СУЧАСНИХ МЕНЕДЖЕРІВ

Василюк Ладимир, магістрант факультету психології і соціальної роботи,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Пісоцький В.П.,** кандидат філософських наук, доцент кафедри психології

Останнім часом в управлінський ієрархії піднесено фах менеджера, оскільки він є спеціалістом, який виконує управлінські функції в економічних і виробничих структурах, організовує конкретну роботу своїх співпрацівників. Менеджер виступає й основною інформаційною ланкою зв'язку організації з локальним оточенням, відповідає за результати її діяльності, представляє організацію під час проведення різних офіційних заходів.

Слід зазначити, що професійно важливі особистісні якості менеджерів висвітлено у численних працях науковців, зокрема О. Бандурки, Ю. Богоявленської, М. Вудкока, Т. Грабар, А. Журавльова, В. Казміренка, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, В. Третьяченко, Д. Френсіса, Є. Ходаківського, А. Шмельова, В. Шепелява та ін. Як зазначає Л. Орбан-Лембрик, до узагальненого портрета керівника належать біографічні характеристики, здібності, особистісні риси та вікові особливості [4]. Зокрема, істотним біографічним показником вважають вищу освіту керівників. А чимало сучасних українських керівників мають навіть по дві вищі освіти (напр. гуманітарну і соціально-економічну або юридичну).

У цілому, науковці одностайно вважають, що одним із головних пріоритетів діяльності управлінців усіх рівнів є дотримання концепції соціальної відповідальності (доносити її до всіх учасників виробничого та невиробничого процесів, а також кінцевих виконавців). Акцентовано, що менеджерам у своїй професійній діяльності доводиться виконувати найрізноманітніші ролі. Основні з них нами узагальнено та представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Основні ролі менеджерів

Роль	Характеристика
прийняття рішень	вирішує питання розподілу ресурсів і координує діяльність, несе відповідальність за наслідки прийнятого рішення
інформаційні ролі	отримує, збирає інформацію про зовнішнє і внутрішнє середовище, розповсюджує інформацію щодо фактів та нормативних настанов, виступає представником організації

міжособові ролі	виступає у ролі керівника, що формує стосунки у середині організації та поза її межами, мотивує і координує зусилля працівників на досягнення цілей, виступає у якості з'єднуючої ланки перед вищим керівництвом, споживачами, постачальниками і навпаки

У структурі діяльності менеджера слід дотримуватись його професіограми, що дозволить підвищити якість реалізації функції управління та професіоналізм менеджера. При цьому слід зважати на найважливіші якості, якими повинен володіти менеджер, щоб досягти успіху (психологічні, інтелектуальні, професійні, соціальні). Ідеальним варіантом для цілей управлінської діяльності є поєднання менеджерських рис та лідерських здібностей. Отже, менеджер повинен розуміти й природу управлінських процесів [1].

Не менш важливо бути спеціалістом у роботі з людьми, зокрема: уміти будувати взаємовідносини зі своїми підлеглими, між підприємством та клієнтами, з іншими підприємствами; приймати рішення в складних ситуаціях, що швидко змінюються, чітко формулювати свої думки. Відтак, від нього вимагається володіння високою психологічною культурою, яка, зокрема включає пізнання себе та інших, уміння комунікувати та регулювати свою поведінку.

Подекуди менеджеру доводиться працювати у змінних умовах, надавати компетентну допомогу в нестандартних ситуаціях та взаємодіяти із різними людьми. Тому для нього необхідною є здатність проявляти мобільність і швидке реагування на зовнішні зміни, а також уміння знаходити користь із проблемних ситуацій, які потребують перебудови стандартної поведінки чи реакцій.

У цілому, завданнями професійної адаптації менеджера є: включення в організацію; опанування новими напрямами професійної діяльності; оволодіння комплексом професійних компетентностей; включення у систему організаційних відносин; досягнення внутрішньої рівноваги, емоційної стійкості; розвиток кар'єри; досягнення задоволеності працею та діяльністю, а також розвиток стійкого позитивного ставлення до своєї професії.

Таким чином, для забезпечення професійної успішності менеджер має відповідати певним вимогам, серед яких можна виокремити, зокрема: *морально-психологічні якості* (високі життєві ідеали, чесність і справедливість, мужність й упевненість у собі, розвинуте почуття відповідальності, а також інтелігентність, тактовність, толерантність, порядність, самокритичність, чуйне ставлення до людей); *ділові якості* (професійна компетентність, схильність до лідерства в колективі, підприємливість, здатність діяти в умовах ризику, практичний розум, заповзятливість, дисциплінованість, принциповість, відповідальність, аналітичність, працездатність, єдність слова і справи, старанність, зібраність, високий рівень культури, вимогливість, рішучість, витримка, самостійність).

Як зауважують Ю. Богоявленська, Т. Грабар та Є. Ходаківський, для успішного менеджера істотними є:

– спроможність мислити масштабно та вирішувати стратегічні проблеми;

– діагностувати організаційну систему, інтерпретувати ситуацію і робити правильні висновки;

– оперативно приймати і реалізовувати нестандартні рішення;

– спрацьовуватися з людьми і мотивувати їх до високопродуктивної праці;

– раціонально організовувати свою працю і працю підлеглих, забезпечувати високу трудову дисципліну;

– підбирати, оцінювати і розставляти кадри;

– забезпечувати самоорганізацію колективу і створювати сприятливий психологічний мікроклімат;

– розуміти людей, їх характери, здібності та психологічний стан;

– установлювати ділові відносини з іншими керівниками; володіти собою в будь-якій ситуації;

– виступати, вести розмову або переговори переконливо, аргументовано, подекуди із почуттям гумору;

– уміло користуватися наданими повноваженнями [3].

Якісна теоретична підготовка та професійний досвід є передумовою того, щоб у менеджера сформувалися навички роботи з людьми, системний підхід до роботи, уміння генерувати ідеї та втілювати їх у практичні дії. Також у сучасних виробничих умовах не обійтися від креативної уяви, комп'ютерною грамотності та знання іноземних мов.

Вище перераховані вимоги до умінь менеджера є трансформованими знаннями, які втілюються при здійсненні різних управлінських операцій (планування роботи, аналізі ситуації, проведення нарад, видача розпоряджень). На практиці ефективність управлінської діяльності залежить від досвіду і якості менеджера, а одночасно – й від його здібностей (серед яких чільне місце займають здібності бути лідером у колективі, спонукати працівників до ефективної діяльності, приймати правильні нестандартні рішення, знаходити оптимальний вихід із конфліктних ситуацій).

Зарубіжними спеціалістами оціночних центрів розроблено від 30 до 100 вимог до сучасних менеджерів. Але можна безпомилково стверджувати, що в світі, мабуть, немає людини, яка б володіла усіма якостями ідеального керівника. У той же час багато керівників працюють успішно, забезпечують високу результативність у діяльності очолюваних ними колективів [1].

Список використаних джерел:

1. Богоявленська Ю., Грабар Т., Ходаківський Є. Психологія управління з основами соціоінтеграції (у парадигмі праксеології та синергетики): монографія. Житомир: Вид. ЖДТУ. 2007. 700 с.

2. Вимоги до особистості сучасного менеджера, його саморозвиток. Роль знань та умінь менеджера. URL: https://pidruchniki.com/80515/ekonomika/vimogi_osobistosti_suchasnogo_menedzhera_samorozvitok_rol_znan_umin_menedzhera (дата звернення: 12.02.2020).

3. Орбан-Лембрик Л. Психологія управління: Посібник. Київ: Академвидав, 2003. 568 с.

4. Ходаківський Є., Богоявленська Ю., Грабар Т. Психологія управління: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 492 с.

5. Чайка Г. Культура ділового спілкування менеджера: навчальний посібник. Київ: Знання, 2005. 442 с.

ФУНКЦІЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Гаврилюк Анастасія, магістранта І курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, спеціальності 013 "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Дубровська Л.О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Формування правової культури підростаючого покоління є одним із пріоритетів сучасної школи. Саме на школу відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” покладається завдання виховувати громадянина України, формувати в учнів повагу до Конституції України, державних символів нашої країни, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов’язків людини і громадянина.

Особливим періодом формування правової культури є молодший шкільний вік. З одного боку, цей вік сприятливий до засвоєння норм життєдіяльності у суспільстві, а з іншого – молодші школярі ще не здатні сприйняти складні юридичні терміни, здійснювати аналіз та давати належну юридичну кваліфікацію тим чи іншим діям. При цьому зазначимо, що прогалини у формуванні правової культури в молодшому шкільному віці в подальшому можуть стати причинами правового нігілізму та делінквентної поведінки дорослої людини [2].

Проблемам правового виховання дітей присвячено психологопедагогічні розвідки сучасних науковців, які переважно висвітлюють це питання щодо дітей молодшого шкільного, підліткового, юнацького віку. Психолого-педагогічні дослідження А. Долгової, К. Іголева, Г. Міньковського, В. Рибальсьої довели, що в період дошкільного віку у дітей можуть бути сформовані уявлення про власні права, що є основою для формування у 5-6-річних дітей основ правової культури. Питанням змістового наповнення і організації громадянського і правового виховання молодших школярів присвячено праці В.Антонова, Е. Каширцевої, Т. Коршунової, А. Нікітіна, Я. Соколова та ін. Водночас, залишається ряд питань стосовно правового виховання дітей 6-7-років у взаємодії сім"ї і навчального закладу, вимагає розробки теоретичних засад і практичної реалізації педагогічних умов правового виховання дітей 6-7- років в аспекті наступності на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку.

Аналіз наукової літератури [1,2,3] показав, що правова культура - це явище духовного порядку, орієнтоване суспільством на формування та розвиток правосвідомості людей, їх духовно-правової складової та ціннісно-нормативного

комплексу особистості, а тим самим - поведінки і діяльності в соціальній сфері. У концентрованому вигляді вона повинна поєднувати в собі правові знання, погляди та установки особистості, а також правову активність, вміння оцінювати свої і чужі дії з точки зору діючих законів, вибирати для досягнення поставлених цілей лише законні засоби. На наш погляд, під правовою культурою слід розуміти правову сферу життя соціуму, що де термінується суспільно-економічним ладом і що характеризується досягнутим рівнем юридичної діяльності, правосвідомості особистості і в цілому правового розвитку громадян. Основними компонентами правової культури як духовної системи є суспільна правосвідомість, суб'єкти правової сфери суспільства, юридична діяльність і її культурно-правова продукція. Кожен з них має власні склад і структуру.

У процесі формування правової культури слід виходити з його узагальнених характеристик як суб'єкта діяльності [3]: здатність не тільки сприймати юридичні ідеї, а й удосконалювати їх, бачити нові; усвідомлення і самостійне прийняття правових установок діяльності на всіх її етапах; вміння захищати свій юридичний статус; розуміння власної значущості для інших людей, відповідальності за результати діяльності, причетності до відповідальності за явища соціальної дійсності, здатність до морального вибору в ситуаціях юридичних колізій, прагнення визначитися, обґрунтувати вибір всередині свого Я; здатність до правової рефлексії, потреба в ній як умови усвідомленого регулювання своєї поведінки, діяльності відповідно до бажань і прийнятими цілями, з одного боку, обмеженнями, усвідомленням меж власної несвободи - з іншого; інтеграційна активність, орієнтовну активну позицію особистості - від усвідомленого цілепокладання до діалектичного оперування і необхідного коригування діяльності; прагнення ініціативно, критично і інноваційно рефлексувати і прогнозувати правові ситуації; спрямованість на самовиховання, самооцінку, самовизначення і самодетермінації; внутрішня незалежність від нігілістичного "зовнішнього світу" в сенсі стійкості власних правових переконань. Правова культура особистості вбирає ті елементи, які можна використовувати для створення її нового формату, що відповідає вимогам часу.

Засобом формування соціальних сил особистості і сферою їх реалізації виступає культура, у взаємодії з якою особистість можна розглядати в трьох найважливіших відносинах: особистість засвоює культуру, є об'єктом культурної впливу, приймаючи типові риси, характерні для своєї спільності; особистість функціонує в культурному середовищі як носій і виразник культурних цінностей, вона відстоює цінності культури, цілісність культури, в якій протікає її буття; особистість створює культуру, розвиває і поглиблює культурні традиції і цінності, будучи сама суб'єктом культурної творчості [3].

Правова культура учнів початкових класів в реальному існуванні виконує одночасно декілька специфічних функцій: пізнавально-перетворювальну, праворегулятивну, ціннісно-нормативну, правосоціалізуючу і комунікативну. Основна мета формування даної культури зводиться насамперед до збереження і розвитку духовно-правових цінностей, передачі відповідного досвіду підростаючому поколінню, підтримці механізмів відтворення правової свідомості народу і його

впливу на життєво важливі сфери суспільної діяльності. Для продуктивного функціонування правової культури школяра необхідна відповідне середовище.

Пізнавально-перетворювальна функція правової культури дитини включає придбання та застосування правових знань, які дозволяють учневі попереджати можливі помилки, правильно оцінювати конкретну життєву ситуацію, призводять до бажаних для суспільства вчинків. Початкові відомості про право дитина отримує в сім'ї, потім до правового виховання підключаються інші суб'єкти - освітні установи, держава, соціальні об'єднання та інші індивіди. Правове навчання необхідно починати ще в дошкільному віці, тому що вже з перших кроків у юного громадянина повинні формуватися моральноправові якості особистості, емоції і поведінка. Слід погодитися з позицією Г. Задорожної, яка надає особливого значення сім'ї як виховному інституту. На його думку, "важливість сімейного виховання полягає в тому, що саме в сім'ї формуються не тільки соціально значимі функції особистості, але і властиві їй оцінні критерії, емоційна інфраструктура, першооснова особистісних функцій індивіда" [1]. Всі правові знання будуються поступово на основі юридичного досвіду, який може впливати на придбання знань як позитивно, так і негативно. У першому випадку досвід прискорює розуміння сприйманого матеріалу, в другому, а то й переосмислити раніше неправильно сформовані поняття та установки, нові знання не знайдуть міцної основи. Пізнавально-перетворювальна функція спрямована на формування юридичних знань про правові категорії, норми, закони, традиції, звичаї і т.д., а також на правильне застосування на практиці отриманого багажу знань. Адже правові знання мають сенс, тільки якщо вони допомагають вирішувати певні юридичні завдання. Вони дозволяють школяреві правильно себе орієнтувати в правовій ситуації, виходячи з обраного орієнтиру поведінки. Це особливо важливо, оскільки, з одного боку, ще існують багато морально застарілі, що не відповідають інтересам правової держави і громадянського суспільства юридичні стереотипи дорослих, що роблять негативний вплив на дитину, а з іншого - з'явилася реальна загроза порушень закону під прикриттям демагогічних міркувань про свободу особистості, негативну суть яких молодшому школяреві важко розпізнати . Ця функція виступає свого роду правовою пам'яттю учня, яка проявляється через розумову, теоретичну і організаторську діяльність, спрямовану на усвідомлення складних процесів будівництва правової держави і забезпечення становлення громадянського суспільства. Вона сприяє інтеграції суспільних, групових і особистих інтересів. Ця функція покликана поставити дитину в центр суспільного розвитку, забезпечити йому гідне існування, відповідні умови життя і праці, моральну справедливість, можливість його всебічного розвитку і в майбутньому - політичну свободу.

Праворегулятивна функція правової культури молодшого школяра спрямована на забезпечення його правової поведінки і цілісності комунікативних зв'язків з правовою системою соціуму, під якою слід розуміти перш за все сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих підсистем, що утворюють цілісний правовий простір. Ця сукупність має специфічні системними, інтеграційні якості та ознаки самоврядності, має юридичний вплив на суспільне життя. Правова система сьогодні

є основною силою, яка регулює суспільні відносини, яка здійснює свої функції на основі соціально-економічних, політичних і духовних принципів, які існують в суспільстві на конкретній стадії його розвитку. Вона необхідна для стійкого, злагодженого, динамічного та ефективного функціонування суспільства. Праворегулятивна функція - це приведення реальної поведінки особистостості (в тому числі і молодших школярів), колективів, державних і громадських інститутів у відповідність з діючими нормами права, які стверджують справедливість, служать на благо суспільства і громадян. Ця функція правової культури дитини допомагає забезпечувати стійкий і динамічний прояв всіх елементів правової системи, в яку він включений. Вона впорядковує відносини між самими учнями, між ними і світом дорослих людей, оскільки певним чином їх унормовує, а значить, безпосередньо впливає на вибір правової поведінки в залежності від ситуації, що склалася. Ця функція виступає посередником між нормами і поведінкою учня, окреслює соціальні контури. Праворегулятивна функція правової культури виражається в тому, що, по-перше, при безпосередньому впливі правової культури дотримуються юридичні норми; по-друге, кожен учень, що володіє відповідним рівнем правової культури, визначає конкретний варіант своєї поведінки з урахуванням позитивного права; по-третє, в разі незнання норм права школяр може формувати свою поведінку, виходячи з засвоєних ним цінностей правової культури, інтуїтивно вибираючи правильний шлях; по-четверте, правове регулювання координується з іншими видами соціальних регуляторів.

Ціннісно-нормативна функція правової культури учня початкової школи реалізується на основі системи правових цінностей. Ця функція дає можливість дитині оцінювати багато суспільних явищ і процесів, самі правові норми та інші елементи, що складають у сукупності рівень правової культури конкретного суспільства за специфічними правовими критеріями оцінки. Адже духовно-правові цінності є основою правової культури, яка стає регулятором взаємовідносин людей. Вони допомагають об'єднувати їх в одне ціле - суспільство. Тому правова культура характеризується як найважливіша субстанція, яка проникає фактично всюди і проявляється в самих різних формах. Основним завданням даної функції є введення молодшого школяра в систему ціннісносмислових і нормативно-регулятивних категорій сучасних спільнот. Побудова навчально-виховного процесу відповідно до законів становлення і буття людини означає виявлення певної соціальної самоцінності, стійкості цього процесу, неприпустимість політичного маніпулювання освітньою сферою" [3]. Засвоєння правових цінностей орієнтовано на розвиток і саморозвиток учнів початкових класів, яке веде до їх самовдосконалення шляхом формування громадянських якостей, моральних оцінок, естетичних смаків, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, засвоєння правових норм. Оцінка характеризує реакцію свідомості на право і виражається у вигляді емоційного ставлення: неприйняття (правовий нігілізм) або схвалення права. Тут важлива емоційна складова. Емоційне ставлення знаходить вияв у визначенні значимості отриманих знань і можливості їх застосування в сьогоденні або майбутньому. Адже емоційно забарвлені знання формують схильність особистості (особливо дитини) до

певної поведінки. Оціночна діяльність полягає в зіставленні фактів з відповідними соціально-правовими цінностями (свобода, рівність, справедливість, гуманізм і т.д.). І тут важливо відзначити, що "присвоєння особистістю універсальних гуманістичних цінностей, інакше, оволодіння ідеальною формою передбачає становлення школяра як суб'єкта власної поведінки" [3].

Правосоціалізуюча функція правової культури дитини необхідна для його безконфліктного входження в суспільні відносини. Ця функція полягає в шанобливому ставленні до норм права, адже якщо закони в певній мірі відповідають вимогам часу, то всі члени спільноти, в тому числі і діти, повинні приймати їх позитивно. Ця функція може бути реалізована повною мірою лише тоді, коли в суспільстві будуть домінувати індивіди, які мають високі особистісно-правові якості. Потрібна цілеспрямована педагогічна робота в цьому напрямку, дуже важливі заходи щодо реалізації відповідних соціально-педагогічних програм і щодо активізації процесів самовиховання особистості вже на ранніх етапах її розвитку. Необхідно виховувати громадянина, висококультурну особистість, носія розвиненої правосвідомості і правової культури, процес формування яких органічно включений в загальні процеси морального становлення і правової соціалізації. Правосоціалізуюча функція допоможе здійснити надійний захист дітей проти дестабілізуючого впливу кримінальних і асоціальних угруповань. Для цього необхідно, щоб на рівні правосвідомості як системоутворюючого компонента правової культури кожної дитини були закріплені моральні і правові цінності, відображені в образі права. Тоді результати правових реформ стануть незворотними.

Комунікативна функція правової культури забезпечує спілкування молодших школярів у соціально-правовій сфері. Це найважливіша умова засвоєння духовних цінностей, формування та розвитку особистості. Спілкування супроводжує всі ці процеси, сприяє їх здійсненню. Воно може проявлятися по-різному, оскільки багатогранне. Одним з його проявів можна назвати обмін правовими цінностями та смислами, це свого роду "спілкування правосвідомості".

Таким чином, правова культура учнів початкових класів в реальному існуванні виконує одночасно кілька суспільно важливих функцій. Їх соціально-педагогічне значення зводиться, перш за все, до здобуття дитиною необхідних морально-правових цінностей, правового досвіду від старшого покоління, підтримці необхідного рівня правосвідомості громадян і його позитивного впливу на життєво важливі сфери суспільних взаємовідносин.

Список використаних джерел:

1. Задорожна Г. Правове виховання особистості дитини: поняття, сутність, особливості. Педагогічний часопис Волині. №4(7). 2017. С 12-17.

2. Колосова О.В. Формування в учнів початкових класів основ правової культури: аспект шкільної дисципліни. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. 2008. Вип. 8. С 54-57.

3. Права дитини: сучасний досвід та інновації: зб. інформ. та метод. матеріалів / упорядник Г. Лактіонова, О. Калібаба, З. Кияниця та ін. ; за заг. ред. Г. Лактіонової. Київ: Либідь, 2005. 250с.

ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Горбаченко Павліна Петрівна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Шевчук М. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Актуальність проблеми. Сьогодні в умовах глобалізації, інформатизації та технологізації суспільства все складніше стає прогнозувати майбутнє. Довгострокові плани, навіть якщо вони максимально адаптовані до потенційного розвитку, не можуть врахувати стрімких змін у різних сферах життєдіяльності людини. Епоха нестабільності висуває перед керівниками нові вимоги: вміння визначати актуальний фарватер руху організації, передбачати перспективні загрози, прораховувати можливість виникнення нових факторів впливу на результативність діяльності колективу, співставляти та аналізувати умови конкурентоспроможності та використовувати їх для спрямування організації у напрямку успішної роботи. Все більшої значущості набуває у наш час висловлювання Дена Ловело та Лені Мендоса: "У сьогоднішньому висококонкурентному світі розум стратега стає активом, ціна якого завжди зростає" [6, с. 169]. Отже, саме стратегічне мислення менеджера дає змогу не тільки ідентифікувати зміни, але й зайняти максимально вигідну позицію у невизначеному середовищі.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням стратегічного мислення керівника займалися І. Ансофф, Е. Бейнхокер і С. Каплан, Р. Рамелт, П. Джонсон, З. Шершньова, І. Вілсон, К. Омає, Дж.М. Лідка (Liedtka J.M.), Г. Мінцберг, Е. Солоненко та ін.

П. Джонсон, І. Ансофф розглядали стратегічне мислення з раціональної точки зору як системний аналітичний процес, який базується на положеннях формальної логіки. К. Омає, І. Вілсон пов’язують стратегічне мислення з креативністю. На їх думку творчість та інтуїція здатні подолати стереотипність, яка сьогодні виступає стримуючим фактором діяльності менеджера. Дж. Лідка вважає, що у вирішенні стратегічних проблем необхідно поєднувати раціональність і творчість.

Отже, оволодіння стратегічним мисленням дає змогу менеджеру кардинально змінювати конкурентне середовище за рахунок обрання найефективнішої стратегії.

Мета статті – визначити характерологічні особливості стратегічного мислення менеджера освітньої організації.

Виклад основного матеріалу. Стратегічне мислення менеджера є головною умовою ефективного функціонування освітньої організації.

Для визначення поняття "стратегічне мислення" звернімося до поглядів вчених на його сутність, які, зокрема, мають певну розбіжність.

Даниленко Л. та Карамушка Л. вважають, що "стратегічне мислення являє собою усвідомлення діяльності організації, мети її розвитку, шляхів її досягнення, необхідності спостереження й урахування впливів внутрішнього та зовнішнього

середовища, формування стратегій і рішень, налагодження діяльності з метою її здійснення [3, с. 76].

На думку А. Дубодєлової, Л. Лісовської, Р. Бандрівського, "стратегічне мислення полягає в усвідомленні мети розвитку ринкового суб'єкта та способів її досягнення, у ствердженні необхідності моніторингу зовнішнього та внутрішнього середовищ, формуванні стратегій і рішень, що з них випливають, а також налагодженні діяльності з метою їхньої реалізації" [1].

Стратегічне мислення, вважає О. Зайченко, пов'язане з усвідомленням "управлінської ієрархії та послідовності встановлення пріоритетів; орієнтації на розпізнавання та адекватне реагування на зміни в середовищі – нові можливості та потенційні загрози; логічне обґрунтування форм і методів залучення та використання ресурсів для довгострокового розвитку; координування усіх напрямів діяльності; усвідомлення можливостей і масштабів впливу суб'єкта на формування середовища, а не лише реагування на зміни; орієнтацію на керівництво процесами розвитку в довгостроковому періоді через формування системи стратегічного управління, що виявляється в налаштуванні та ініціюванні процесу змін, а не захист і наслідування" [2].

Отже, стратегічне мислення виступає певним процесом роздумів про майбутній стан організації, її наявні переваги та способи уникнення помилок і прорахунків. Даний процес розвивається шляхом використання здібностей суб'єкта стратегічного мислення ефективно вирішувати проблеми в умовах нестабільності та постійних змін, використовувати критичний погляд на сутність справ. Стратегічне мислення спрямоване не тільки на уявлення успішної діяльності організації в майбутньому конкурентному середовищі, в подальшій перспективі, але й на те, як цього досягти з найменшими ризиками. Стратегічне мислення, за словами С. Тригоб'юк, – це здатність думати системно, тобто брати до уваги всі можливі перспективи, які досить часто спочатку здаються недосяжними для організації [5].

Стратегічне мислення дає змогу зайняти максимально вигідну позицію у невизначеному середовищі, встановити взаємозв'язок між майбутньою вигодою організації та її реальним становищем у сьогоденні, визначити етапні рівні руху організації у перспективному напрямку її розвитку. А результатом стратегічного мислення має бути прийняття правильного виваженого адекватного стратегічного рішення.

Стратегічне мислення має певні характерологічні особливості. Зокрема, Є. Солоненко до них відносить наступні альтернативні пари: "аналітичність і творчість, актуальність і прогностичність, детальність і цілісність" [4].

Ми погоджуємось з автором у тому, що оскільки стратегічне мислення пов'язує різночасові періоди минулого, теперішнього та майбутнього, загальні його характеристики також мають поєднувати різновекторні ознаки. До них слід віднести у першу чергу: цілеспрямування та перспективність, реалізм і творчість, наукова обґрунтованість та інтуїція, конструктивізм і системність, орієнтація на досягнення наук та інноваційність, а також гнучкість, самостійність.

Розберемо характерологічні особливості стратегічного мислення менеджера освітньої організації.

Цілеспрямування виступає однією з головних ознак стратегічного мислення менеджера освітньої організації. Саме у цілях (якісних і глобальних) вимальовується ідеальна картина майбутнього бажаного стану організації, який і стає метою спрямування зусиль колективу.

Враховуючи те, що стратегічне мислення полягає у передбаченні майбутніх проблем, визначенні умов нестабільності діяльності освітньої організації, воно відрізняється перспективністю, тобто пов'язане з усвідомленням можливостей прогнозування багатоваріантності сценаріїв розвитку процесів, явищ, подій. У такому разі прийняття стратегічних рішень має спиратися на аналіз перспективних шляхів отримання бажаних результатів.

Характерологічною властивістю стратегічного мислення менеджера є його реалізм, який заснований на інтеграції досягнень наук та практичного досвіду. Слід зауважити, що дана ознака більше притаманна розумінню та оцінюванню явищ, які тривають, а також діагностиці та аналізу вже завершених процесів. Але досяжність стратегічних цілей також залежить від їх реалістичності. При цьому, збалансоване використання теоретичного та практичного досвіду у стратегічному мисленні виключає фатальну обумовленість, непередбачуваність нестабільності середовища, прагнення вбудувати розмаїття світу у стандартні схеми і моделі. Реалізм стратегічного мислення відповідає проблемній ситуації.

Творчий характер стратегічного мислення базується на можливості зображати у свідомості людини не тільки об'єктивні процеси функціонування організації, але й формувати в уяві керівника майбутні стани організації відповідно прогностичним даним. Творчість стратегічного мислення є необхідною передумовою створення ключових факторів успішності організації в конкурентній боротьбі, важливою характеристикою, що забезпечує рух організації вперед, розробку стратегічних кроків з максимально ефективним використанням наявних ресурсів.

Характерологічною особливістю стратегічного мислення менеджера освітньої організації має бути його наукова обґрунтованість, тобто залучення найбільш доцільних в сучасних теперішніх та майбутніх умовах наукових досягнень. Сучасні науки фіксують не тільки способи адекватного відображення дійсності у складних системах знань, але й шляхи та способи руху від ідеальних образів до предметів втілення знань та ідей у дії, вчинки, продукти діяльності. Наукова обґрунтованість стратегічного мислення забезпечує аналіз, оцінювання, узагальнення та висновки щодо сутності явищ, сприяє цілісності бачення середовища освітньої організації, відокремленню головного і другорядного, сутності від форми, створенню уявлень про можливості розвитку, механізми взаємодії між елементами. Тому опанування науковим підґрунтям є необхідною передумовою стратегічного мислення менеджера освітньої організації.

Орієнтація стратегічного мислення на наукові досягнення полягає у здатності керівників освітньої організації глибоко пізнавати об'єктивні процеси та явища, що існують в середовищі функціонування організації із залученням новітніх досягнень

фундаментальної та прикладної науки, створюючи нові знання і, на цій основі – приймати обґрунтовані рішення щодо здійснення різних варіантів впливу на окремі сторони діяльності та об'єкти управління в цілому.

Спрямованість на розвиток організації вводить її у простір нових проблем, які вимагають нестандартних підходів, нетрадиційних рішень, вміння бачити нові перспективи руху в стандартних процесах. Отже, інноваційність передбачає створення нового знання, що дає змогу долати обмеження у досягненні цілей.

Водночас не можна залишати поза увагою і такий досвід, який ще не набув наукових засад, а також інтуїцію деяких фахівців, яка виступає певним передбаченням, кинутим у майбутнє і побудованому на особистих відчуттях.

Але слід зазначити, що стратегічне мислення, при його спрямованості у майбутнє, має бути зв'язаним з нагальним життям. Саме конструктивізм даного типу мислення створює основу досяжності поставлених цілей, забезпечує їх реалізм. Конструктивність стратегічного мислення має за основні критерії швидкість, ефективність та результативність упровадження теоретичних припущень у вигляді стратегічних цілей, спрямованих на виконання стратегій і втілюваних у реальні справи.

Ще однією особливістю стратегічного мислення є системність. Це означає, що для прийняття стратегічних рішень необхідно враховувати всі найважливіші сторони явищ і процесів, взаємозв'язки факторів, що впливають на об'єкт дослідження, розглядати їх у динаміці. Ознаками будь-якої системи є тотальність (коли всі рішення зумовлені єдиними цінностями), повторюваність (те, що відбувається кожного моменту), послідовність (спів відповідність цілей та дій), стабільність (незмінність) причинно-наслідкових зв'язків. Будь-яка стратегія, яка розроблена з нехтуванням системного підходу, стикатиметься в разі її реалізації з численними не врахованими під час формулювання цієї стратегії факторами, і може опинитися перед необхідністю її суттєвого перегляду або навіть скасування, що призведе до зайвої втрати часу та грошей, а можливо, і до неконкурентоспроможності організації.

Спрямування стратегічного мислення на розв'язання глобальних проблем характеризує його масштабність. Дана властивість розкриває бачення менеджером всіх аспектів проблеми та сукупності проблем в цілому, вміння передбачати та оцінювати наслідки рішень та дій. Це інтеграція орієнтації на найвищі орієнтири з врахуванням локальних проблем у загальному перспективному розвитку освітньої організації. Варто зауважити, що характеристика масштабності стратегічного мислення вимагає від менеджерів різнобічної підготовки до розв'язання комплексних, інтегрованих проблем.

Умови функціонування освітньої організації в нестабільному змінному середовищі підвищують цінність ще однієї характеристики – гнучкості. Гнучкість – це своєчасні реакції на ці зміни, урахування нових обставин, факторів, корекція прийнятих рішень у бік їх відповідності ситуації. Тільки за допомогою гнучкості можливо пристосуватися до змін середовища і, певною мірою, пристосувати середовище до своїх потреб.

Стрімкість змін вимагає ініціативності менеджера. Очікування вказівок зверхніх керівників може призвести до втрати ситуації, і як наслідок, неефективності управління. Тому роль самостійності менеджера у стратегічному мисленні також набуває все більшої вагомості.

І ще хочеться додати, що стратегічне мислення має бути позитивним, тобто таким, яке розширює та поглиблює перспективи, дозволяє знаходити можливості там, де інший їх не бачить, надає простір для включення латерального мислення. Позитивне стратегічне мислення – це здатність усвідомлювати віддалені цілі, знаходити можливості для втілення своїх задумів, вбачати позитивні наміри інших сторін як потенційних союзників.

Висновок. Отже, характерологічні особливості стратегічного мислення виступають передумовою формування стратегічної поведінки менеджера освітньої організації. Синтез основних властивостей у цілісне бачення головних напрямків розвитку дозволяє забезпечити існування організації в довгостроковій перспективі.

Узагальнивши сказане, можна сформулювати основні переваги стратегічного мислення: встановлення стратегічних пріоритетів, своєчасне реагування на зміни у середовищі, виявлення нових потенційних можливостей та загроз, координація стратегічних і поточних напрямків діяльності освітньої організації, орієнтація на керівництво у довгостроковій перспективі, налаштованість на ініціативність та самостійність у керівництві.

Стратегічне мислення дає змогу менеджерам освітніх організацій в сучасних умовах усвідомлювати відповідальність за успішний перспективний рух та розвиток організації, її конкурентоспроможність впродовж тривалого періоду

Список використаних джерел:

1. Дубодєлова А. В., Лісовська Л. С.,Бандрівський Р. Р.Типологія мислення в управлінській діяльності. 2015. URL: http://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/jun/2727/visnyk2015-207-214.pdf

2. Зайченко О. Стратегическое мышление как корпоративная компетенція. Консалтинг в Україні. 2011. № 56. С.11–17.

3. Освітній менеджмент: навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ: Шкільний світ, 2003. 400 с.

4. Солоненко Є.М. Стратегия: мышление vs. Планирование. Будь в курсе. № 6, август-сентябрь 2007. URL: http://www.solonenko.ru.

5. Тригоб'юк С.С. Стратегічне мислення як основа сучасного стратегічного планування. 2008. URL: http://vlp.com.ua/files/103.pdf

6. Dan Lovallo, Lenny Mendonca. Strategy's strategist: An interview with Richard Rumelt, November 2007. URL: http://www.mckinseyquarterly.com.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ СТАВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВАЗЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ

Грищенко Наталія Володимирівна, магістранткаl факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя, спеціальність: Початкова освіта
Науковий керівник: **Коваленко Є.І.,** кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Проблема морального виховання набуває все більшої актуальності у сучасному українському суспільстві. В умовах зростання соціального напруження, пов'язаного з подіями на Сході країни, дегуманізації суспільних відносин, підкорення їх потребам ринку, утрати виховних ідеалів, відчуження людей один від одного важливим є пошук ефективних форм, методів та засобів морального виховання дітей та молоді.

Наукова проблема морального виховання змістовно спирається на поняття "мораль", "моральність". В основу теоретичного визначення головного змісту процесу морального виховання, потрібно звернутись до вітчизняної традиції тлумачення цього поняття. Поняття "мораль" і "моральність" (від лат. mor, moris - норов, вдача, звичаї) як сукупність норм поведінки, спілкування та взаємин, що прийняті в соціумі, мають фундаментальне значення для теорії морального виховання. За висловом О.Павловської, мораль є сукупністю цінностей, що орієнтують людей у практичних відносинах [3, с. 45].

Фундаментальні ідеї морального розвитку особистості розроблені в педагогічних працях П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка, С. Шацького. Соціально-філософські аспекти даної проблеми розкриті в працях С. Анісімова, В. Буянова, С. Ковалєва, К. Кулаєва, Д. Ніколенка, В. Овчиннікова, А. Тонких.

Значний вклад в розробку методологічних та теоретичних проблем формування гуманістичного світогляду та ціннісно-орієнтованої системи моральних ставлень учнів внесли роботи Б. Кобзаря, В. Котирло, Е. Моносзона, Р. Рогової, Г. Філонова; системному підходу до проблем виховної роботи присвячені праці Ю. Бабанського, І. Беха, В. Бондаря, А. Караковського, І. Мар'єнка, В. М'ясіщева; дослідженню шляхів виховання розвиненої особистості - Д. Джоли, І. Іванова, А. Йоголевич, А. Капської, О. Киричука, В. Кузя; діяльності педагога щодо розвитку якостей школяра у навчально-виховному процесі - І. Зязюна, В. Кан-Калик, М. Нікандрова, М. Поташніка, О. Савченко тощо.

М.Стельмахович, досліджуючи виховні цінності підростаючого покоління в Україні, підкреслював, що система освіти повинна виховувати високоморальну особистість на засадах національних надбань: "Мудрість нашого народу йде від діда-прадіда, батька-матері, родини, рідної оселі й материнської мови, землі-годувальниці, від ясного неба й світлого сонця, матінки-природи, від доброго серця й щирої душі, глибоких людських почуттів і переживань, кришталевої чесності й

людяності, світлої духовності, сердечної любові до дітей, духу Матері-України" [4, с.131].

Характеризуючи національну систему виховання в умовах державотворчого процесу в Україні, моральне виховання особистості має базуватися на поєднанні освіти й національної культури, де вся система виховання розглядається як гарант демократичності суспільного устрою та державотворення й слугує ефективним засобом, за допомогою якого держава й попередні покоління мають можливість формувати людей за своїми аналогами. Побудова ж демократичного суспільства, на думку І. Луценко, має базуватися на національній ідеї, любові до Вітчизни, класичній культурі й спрямовуватися в площині Я-концепції особистості, творчої особистості, громадянина, патріота України [6, с. 64].

В період соціальних перетворень і викликів, які відбуваються в нашій державі, з'явилися нові проблеми, пов'язані з духовним розвитком громадян, джерело виникнення яких знаходиться не лише в особливостях сучасного періоду, але й у недоліках організації морального виховання підростаючого покоління, зокрема, формування такої сукупності якостей особистості, як моральна культура та її найважливіша складова - моральні ставлення.

Ефективність процесу морального виховання значною мірою залежить від узгодження зусиль усіх виховних інститутів і, насамперед, школи та сім'ї. Зміст освіти нині не завжди будується з урахуванням наукових досягнень та принципів гуманізму. Це веде до переосмислення ролі взаємодії школи та сім'ї у моральному вихованні учнів.

Із зростанням вимог суспільства до особистості, підвищення її моральної культури виникла необхідність широких досліджень формування та функціонування моральних ставлень як ціннісного вектору саморозвитку і самореалізації особистості. Це особливо важливо, коли йдеться про молодший шкільний вік, який характеризується як період активного становлення основи особистості.

Моральне виховання дітей молодшого шкільного віку потребує тісної співпраці батьків і школи на основі демократичної, рівноправної взаємодії, використовуючи різні методи та форми роботи. Проаналізувавши підходи багатьох учителів щодо співпраці з батьками, визначаємо доцільним створення класу-родини, головним завданням якого є формування моральних якостей, гуманних взаємин молодших школярів.

Сім`я і школа повинні створити найбільш сприятливі умови для засвоєння дитиною досвіду поведінки людини, накопиченого усією історією, яка передує людству, а це може відбутися лише в прямому та тривалому погодженні, співпраці дітей, батьків та школи [2, с. 6-24].

Ми вважаємо, що доцільним у вирішенні проблеми взаємодії школи і сім`ї є створення класу-родини. "Клас-родину" ми розглядаємо як міні-версію "школи-родини", основна місія яких - уміння педагогів створити у школі (класі) ауру сімейного затишку та привнести в атмосферу родини суспільно цінні стимули і мотиви. В основу концепції школи- і класу-родини покладена ідея особистісно соціального виховання, головними механізмами якої є особистісні й соціально орієнтовані

відносини, які представляють колектив як гуманно організоване співтовариство [1, с. 5-8].

Н.Дерев`янкіна визначає основну мету школи-родини: соціальне виховання, освоєння вихованцями соціальних і життєвих ролей. Зміст виховання у школі-родині визначається єдністю двох компонентів: 1) живої гуманістичної етики, здобуття якої лежить через загальну систему взаємовідносин, колективні творчі справи та освітні технології, що базуються на соціальній взаємодії та досвіді ціннісних відносин; 2) сукупності виховних ідей, які покладені в основу моделі школи-родини і реалізуються через цільові компоненти програми [1, с. 5-8].

Розроблена Ю.Кричевською виховна система роботи з класом, де основним завданням є формування класу-родини, сприяє вирішенню однієї з найважливіших людських потреб - бути зрозумілим, прийнятим, визнаним. Толерантність, діалог, гуманні стосунки між усіма членами освітнього процесу визначають клімат класу-родини. Стосунки між учителем і учнями у класі-родині стають як між батьками і дітьми, а між учнями - як між братами і сестрами. Водночас утверджується життєвий оптимізм, радість перебування серед однокласників, потяг до успішного навчання і чемної поведінки з виявом добра і милосердя у ставленні до ближнього [5, с. 48-51].

Основне виховне завдання класу-родини - створення родинної атмосфери, затишку, спрямування родинних традицій на формування моральних мотивів поведінки, спільна свідома і творча діяльність, партнерство з учнівськими родинами.

Отже, моральне виховання дітей молодшого шкільного віку - це процес цілеспрямованого формування особистості дитини. Знання основних особливостей морального розвитку дітей допомагає вірно організувати процес морального виховання, спрямувати його на досягнення цієї мети.

Аналіз досліджень показує, що розробка питань формування поглядів, переконань, системи моральних ставлень учнів на сучасному етапі потребує оновленого підходу з метою поглибленого вивчення зв'язків всіх виховних інститутів, зокрема взаємодії школи, позашкільних установ та сім'ї у формуванні моральних ставлень молодших школярів до навколишнього світу.

Список використаних джерел:

1. Дерев`янкіна Н.В. Сучасна школа і проблеми освоєння життєвих і соціальних ролей // Виховна робота в школі. 2007. №4. С. 5-8.

2. Книга класного керівника / Упоряд. Кириленко С.В., Касарєва Н.І. Вид. 2-ге, доповн. Х.: Торсінг плюс, 2006. 544с.

3. Колесник А.Г., Архіпова О. А. Моральне виховання дошкільників: сучасний аспект.// Збірник студентських наукових статей. Педагогічний альманах. Одеса, 2009. 192 с.

4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук. ред. О. Л. Кононко. К., 2003. 14 с.

5. Кричевська Ю.Ю. Впровадження особистісно зорієнтованої системи виховання як важливий засіб формування класу-родини // Початкова школа. 2006. №3. С. 48-51.

6. Луценко І.О. Моя країна - Україна. Українське народознавство для дошкільнят.- К.: Альконіт, 2008. 120 с.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У США

Гуз Анастасія, магістрантка І курсу природничо-географічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Перехід на міжнародні стандарти підготовки фахівців, зокрема педагогічних кадрів, набуває особливої актуальності в контексті інтеграції України у міжнародний освітній простір. Сучасна українська система вищої освіти потребує інновацій, заснованих на досвіді розвинених країн світу у підготовці таких кадрів. В цьому аспекті особливий інтерес становить досвід Сполучених Штатів з організації вищої педагогічної освіти (ПО) у національних закладах підготовки студентів – майбутніх вчителів. Побудована на принципах гуманізму, демократизму, мультикультуризму, креативності, американська система ПО має великі потенційні можливості. Прогресивні ідеї та досвід американських колег можуть бути використані до підготовки педагогічних кадрів в сучасних соціально-економічних умовах. Наприклад, у реалізації положень Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті щодо підготовки педагогічних кадрів, а також у реалізації Державної програми "Вчитель" (2002), а також Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004) та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означеній нами проблемі, а саме дослідженню напрямів підготовки педагогічних кадрів у США присвячені праці вітчизняних науковців, зокрема, В. Жуковського [7], О. Заболотної, В. Коваленка [3], Т. Кошманової [4; 5], О. Літвінова, О. Романовського [9] та ін.

Мета статті: визначення особливостей професійної підготовки педагогічних кадрів у США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений науковий пошук та аналіз визначення змісту поняття "education" (освіта), за різними авторами, надали можливість Вітвіцькій С. [1] стверджувати, що педагогіки як науки в традиційному розумінні цього слова в США не існує. Поняття "education" фактично об'єднує в собі і навчання, і виховання, і оволодіння культурними, етичними цінностями. А значна частина питань, що стосуються конкретної підготовки вчителя як педагога, вихователя, дидакта, методиста, розчинена у змісті філософських, соціологічних, психологічних проблем. Тобто, образно кажучи, педагогіка потонула в психології. Тому панівною в програмах підготовки вчителів є саме педагогічна психологія.

В американських програмах навчання вчителів у психології розчинилася і дидактика як важлива теоретична та методична основа викладацької майстерності. Такі необхідні традиційні питання як структура процесу навчання, принципи

навчання, методи навчання, активізація пізнавальної діяльності учнів, певною мірою включені в програми, але більше в психологічному, ніж у прикладному аспекті [7]. Фактично, на педагогічних факультетах в університетах США немає кафедр педагогіки.

Як відзначають дослідники з США, жваве обговорення шляхів поліпшення фахової освіти майбутніх педагогів, яке велось в американському суспільстві останні декілька десятиліть, досягло свого максимуму в 90-і роки [1].

Сучасна педагогічна освіта (ПО) у вищих навчальних закладах США здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативними моделями. У структурі ПО Сполучених Штатів виділяються вищі навчальні заклади різних рівнів, а саме: університети (4-5 років), педагогічні коледжі (4-5 років), коледжі вільних мистецтв (4 роки), молодші коледжі (2 роки). Так, у перших трьох готують викладачів середньої школи, а у молодшому коледжі – вчителів початкової школи. Присутні як державні, так і приватні заклади ПО. Найбільш відомими університетами, що готують педагогічні кадри є наступні – Болл університет (штат Індіана), Північний Іллінойський, Мічиганський, університет у Філадельфії (штат Пенсільванія) [6].

Університетська педагогічна освіта у США – багаторівнева система, яка готує бакалаврів, магістрів і докторів. Щоб одержати ступінь бакалавра педагогіки, потрібно пройти 4-річний курс навчання на факультеті гуманітарних або природничих наук акредитованого ВНЗу з одночасною або наступною спеціалізацією на педагогічному факультеті (департаменті). Диплом бакалавра дають і педагогічні коледжі або коледжі вільних мистецтв [1]. Для 80% студентів ступінь бакалавра є останнім у педагогічній освіті, близько 20% стають магістрами, з них 3% одержують докторський ступінь. Готують магістрів протягом двох років. Як правило, предмети спеціального циклу займають 60% навчального часу, з нього 25-30% відведено на психолого-педагогічну підготовку [2].

Особливістю підготовки вчителів у США є її традиційна спрямованість на певну вікову групу учнів. Так, ступінь бакалавра дає можливість викладати в початковій та середній школі основні дисципліни, а ступень магістра-викладати у старшій школі (10-12 класи) однієї або кількості суміжних дисциплін [2]. Великої популярності набули прискорені програми підготовки вчителів, що дають можливість випускникам університету, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку на робочому місці в школі і здобути кваліфікацію вчителя. Такі курси відрізняються високою гнучкістю, оскільки будуються на основі модульного підходу, з урахуванням індивідуальних потреб кожного, хто навчається. Проте всі форми підготовки вчителів базуються на таких основних принципах: професійно значущий відбір методів навчання; перевага ніколи не надається певній моделі освіти; основне місце в програмі підготовки займає педагогічна практика; забезпечення професійного співробітництва як у межах університету, так і між університетом і шкільними вчителями [8].

В університетах США велика увага приділяється професіоналізації педагогічної діяльності майбутнього вчителя протягом педагогічної практики, що включає комплекс таких її видів: лабораторна практика у контрольованих умовах;

спеціальна практика; спостереження за процесом навчання; відвідування адміністративних центрів освіти. Практика збільшена і триває півтора-два, а то й три семестри, почергово з курсами теоретичної підготовки. Цей факт є нововведенням у педагогічній підготовці, що сприяє підвищенню якості навчання майбутніх учителів [1].

Великого значення у педагогічній освіті американські педагоги надають також самостійній роботі студентів, написанню ними есе і творчих проектів з наступною презентацією основних положень. Характерною рисою американських педагогічних програм є акцент на ознайомлення студентів з різними науковими течіями, вченнями, позиціями, точками зору щодо проблеми, яка вивчається; жодні не проголошуються остаточними, єдино правильними [10]. В процесі дискусій студенти повинні самі визначити свою позицію.

Висновки. Таким чином, проведений нами аналіз особливостей підготовки педагогічних кадрів у США показав, що нині у Сполучених Штатах спостерігаються тенденції до регламентування навчальних програм в університетах, збільшення терміну навчання, збільшення терміну педагогічної практики, висуваються вимоги до компетентності майбутніх вчителів, а також робиться акцент на зміцнення практично-методичної спрямованості.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С.С. Вища педагогічна освіта США // Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток. Студентський історико-педагогічний альманах. Випуск 2 : збірн. наук. праць молодих дослідн. / за ред. О.Є. Антонової, В.В. Павленко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. – С. 269-274.

2. Кнорр Н. Україна та США: тенденції розвитку освіти / Н. Кнорр // Завуч. – 2005. – № 25, серпень. – С. 11–14.

3. Коваленко О. Ю. Структура системи освіти США / О. Ю. Коваленко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 177–181.

4. Кошманова Т.С. Педагогічні ситуації як метод підготовки майбутніх учителів США / Тетяна Кошманова // Рідна школа.– 2000. – № 2. – С. 37–39.

5. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 - 2000 рр.): дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 589 арк.

6. Михайлюк Л. М. Реформи освіти у США та Франції: порівняльний аналіз / Л. М. Михайлюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 1. – С. 75–80.

7. Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки XIX ст. – 90-і роки XX ст.) : автореф. Дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 / Жуковський Василь Миколайович ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 35 с.

8. Огієнко О. Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді, США: подібне та відмінне / О. Огієнко // Edukacja zawodowa i ustawiczna. – 2016. – С. 362–374. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/706154/1/%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%90%20%D0%

9E%D0%93%D0%86%D0%84%D0%9D%D0%9A%D0%9E%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf

9. Романовський О. Особливості вищої освіти США / О. Романовський // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 31–50.

10. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Заболотна Оксана Адольфівна ; Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2005. – 192 арк.

ВАЖЛИВІСТЬ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНТЕГРОВАНОМУ КІРСІ "Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ"

Дешко О.О., магістранта факультету психології та соціальної роботи спеціальність "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Науковий керівник: **Дубровська Л. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

До ключових проблем педагогіки, які вимагають постійного творчого аналізу та експериментальної перевірки, належить і проблема формування пізнавальної активності особистості молодшого школяра. На перше місце у формуванні активності виходить питання формування потреб особистості в інтелектуальному, культурному, моральному аспектах та її саморозвитку.

Як свідчать дослідження М.Вашуленка, Ю.Гільбуха, Д.Ельконіна, О.Савченко, В.Тарасуна, М.Шеремет, в учнів початкових класів формуються основи наукового світорозуміння, виокремлюються способи навчальної діяльності. Сучасна теорія навчання та виховання дітей все більше звертається до особистості дитини, до її внутрішніх процесів, які обумовлюються в ній діяльністю, спілкуванням і спеціальними педагогічними впливами. Але ще в період Відродження з'явилися суттєві зміни у розуміння пізнавальної активності суб'єкта. Активність суб'єкта у цю епоху пояснюється не в накладанні на рух апріорних знань, а в можливості впливу на нього з боку чуттєвих мотивів, устремлінь людини. Французькі матеріалісти XVIII ст. (Е. Кондільяк, Ж. Ламетрі, Ж-Ж. Руссо, К. Гельвецій, Д. Дідро, П. Гольбах і П. Кабаніс) приділяли значну увагу зв'язку активності (а також і пізнавальній активності) живих систем з їх матеріальною організацією. Саме складністю організації, а не наявністю особливої субстанції пояснювалась здатність матерії відчувати і мислити. Пізніше, головним висновком із вчення Канта був такий, що пізнання не може бути безпосереднім відображенням дійсності, воно опосередковане суб'єктивною дійсністю, навіть на рівні чуттєвого відображення. За Гегелем першоосновою світу є абсолютна ідея. Її саморух породжує реальний матеріальний світ. Суть пізнання – в саморозвитку, тобто в пізнанні свого власного змісту. Таким чином, Гегель трактує пізнання як активну людську діяльність.

Проте вміння людини пізнавати світ не є вродженим – від народження дається лише здатність до пізнання. З позицій психоаналітичного підходу джерелами активності виступають потяги (у Зигмунда Фрейда – сексуальні потяги, лібідо, у Альфреда Адлера – потяги самоствердження). З. Фрейд підкреслював, що будь-яка активність людини визначається інстинктами. Вплив останніх на поведінку може бути як прямим, так і непрямим, замаскованим. Проте, саме інстинкти є кінцевою причиною будь – якої активності. А. Адлер вважав, що люди володіють творчою силою, яка дає їм можливість бути творцями свого життя:"вільна, усвідомлена активність є визначальною рисою людини" [8, с.166].

У більшості наукових джерел пізнавальна активність трактується як прагнення до набуття знань. Із того моменту, коли в дитини виникає орієнтувальний рефлекс на явища й події навколишньої дійсності ("що таке?"), вона починає прагнути пізнати світ. Зрозуміло, що це – лише початковий етап формування пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Поступово орієнтувальний рефлекс трансформується в орієнтувально-дослідницький. Майстерність учителя полягає в тому, щоб в основу навчання покласти це цінне новоутворення, збудити жадобу до знань. Тобто, враховуючи прагнення до знань, вирішити другий, не менш важливий аспект проблеми, – це потреба в навчанні як діяльності, у процесі якої і задовольняється пізнавальна активність.

Отже, обираючи тему для роботи, ми керувалася тим, що на початку XXI ст. в теорії і практиці навчання особливо гостро стоїть питання про розвиток творчих здібностей учнів. Це пов'язано з тим, що орієнтація шкіл на формування в учнів в основному репродуктивного мислення призвела до того, що більшість випускників, які на відмінно знали шкільну програму, не вміють використовувати отримані в школі знання в нестандартній ситуації, під час розв'язання проблемних завдань у різних сферах суспільного життя.

Дитина приходить до школи з бажанням вчитися. Як його зберегти? Як організувати процес пізнання таким чином, щоб в очах дитини не згасав вогник допитливості і навчання стало захопливою справою?

Тому вчитель повинен правильно організувати, чітко продумати, систематизувати роботу, від живого споглядання до абстрактного мислення, далі - до втілення набутих знань у практику – такий реальний шлях пізнання.

Пізнавальна діяльність учня на уроці сприяє розвитку пам’яті, мислення, уяви, сприймання. Неможливо досягнути належної уваги, доки учень не зосереджений, доки його думка не розбуджена запитаннями, що потребує вирішення, та не виникне потреба в активних діях.

Запорукою ефективності навчальної діяльності й процесу учіння молодших школярів є результативність пізнавальної діяльності, від якої залежить цілеспрямованість розумової активності, розвиток інтелектуальної рефлексії та природжених задатків учнів тощо.

Л.В. Артемова справедливо зазначає: "Щоб навчання було легким і бажаним, важливо пропонувати такий зміст знань, який дитина на даному етапі розвитку своєї психіки може сприйняти найбільш оптимально зацікавлено, з найменшими

труднощами" [1, с.7]. Тобто важливим є вплив пізнавального інтересу на результативність навчання в початкових класах.

Тому педагогічна стратегія сучасності, яка спиралась на наслідувальні механізми в розвитку пізнавальних процесів молодших школярів і передбачала пріоритетне використання зразків, алгоритмів, поетапного контролю й корекції, збагачується мультисенсорним підходом, що зумовлює дослідницьку поведінку учнів, сприйняття ними властивостей і якостей предметів, явищ природного та соціального оточення, спрямовуються у сферу пошукової діяльності [10].

Для реалізації вище сказаного найкраще підходить новий інтегрований курс "Я досліджую світ", який створений в новій українській школі для кращого розкриття здібностей нового покоління та ефективному розвитку пізнавальних активностей молодших школярів.

Мета навчання за принципом інтеграції – дати дітям цілісне уявлення про навколишній світ , на основі чого й формується життєва компетентність . Для цього треба створювати більше можливостей для практичного застосування набутих знань і вмінь [4, с. 33]

Інтегрований урок – це урок, який проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Інтегрований урок можна характеризувати за такими ознаками:

- Наявність підстави для інтеграції (проблема, теорія, метод або об'єкт вивчення);

- Інтегрований підхід до відбору змісту освіти: знань, умінь, ціннісних орієнтацій на основі різних форм осягнення дійсності;

- Вибір адекватної форми проведення уроку, що забезпечує розвиток різних сфер особистості школярів.

Н. Світловська під інтеграцією розуміє "процес створення нового цінного на основі виявлених однотипних елементів і частин у кількох перш різних одиницях (навчальних предметів, видах діяльності), був пристосування цих елементів і частин у не існував раніше моноліт особливої якості" [11, с. 57]. Важливою умовою інтеграції є побудова матеріалу на основі підпорядкування єдиної мети і функції в ряді предметів, в методиці. Переважно проводити інтегроване навчання на базі здійснення внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків [3, с. 3].

Я. Коменський акцентував увагу на необхідності завжди і всюди брати разом те, що пов’язано одне з одним. Необхідність інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу дидакт пояснював таким чином, що всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв’язки, а тому повинні вивчатися у зв’язках [7, с. 92]. Інтеграція може бути розглянута як мета і шлях створення цілісності. У загальнонауковому аспекті "інтеграція" – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації, процес, який об’єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріальної і духовної діяльності людей, а в своїх найглибших

основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв’язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об’єктах [5, с. 17]. На сучасному етапі розрізняють три форми інтеграції: повну, часткову і блокову. Повна - злиття навчального матеріалу в єдиному курсі. Часткова - злиття більшої частини навчального матеріалу з виділенням специфічних розділів. Блокова - побудова автономних блоків з самостійними програмами чи розділами загальної програми [9, с. 29].

Можливі засоби інтеграції в процесі реалізації програми "Я досліджую світ" передбачають включення учнів в практику виконання різноманітних завдань дослідницького характеру, як-от: дослідження-розпізнавання (Що це? Яке воно? Обстеження за допомогою органів чуття, опис, порівняння з іншими предметами, явищами; спільне – відмінне, до якого цілого воно належить); дослідження-спостереження (Як воно діє? Що з ним відбувається? Для чого призначене?); дослідження-пошук (запитування, передбачення, встановлення часової і логічної послідовності явищ, подій; встановлення причинно – наслідкових зв’язків (Чому? Яким чином? Від чого залежить? З чим пов’язано?), здогадка, висновок-узагальнення.

При цьому застерігаємо, що інтегроване навчання при невмілому поєднанні елементів навчальної програми в початковій школі може негативно позначитися на якості освіти. Зокрема, "радикальна" інтеграція - "усього з усім" (усіх галузей) може призвести до втрати вимог щодо функціональної грамотності учнів (читати, писати, проводити математичні операції). За цієї умови нерідко простежується надлишковість змісту навчання за рахунок залучення інформації з різних галузей. Трапляється випадкове поєднання одиниць змісту без врахування програмових вимог кожної із предметних складових, що інтегруються. Мозаїчний, перелічувальний спосіб реалізації міжпредметного змісту на уроці (читали, писали, розв’язували задачу, грались) без об’єднувальної мети і орієнтації на інтегрований результат теж знецінює ідею системного викладу змісту у взаємозв’язках компонентів. У процесі реалізації завдань інтегрованого курсу "Я досліджую світ" з метою уникнення проблем необхідно враховувати досвід інтегрованого навчання та розуміння того, що найвищим субмеханізмом інтеграції є інтеграція стратегій пізнання або універсальних дій [10].

Отже, опрацювавши дану інформацію, ми зробили такі висновки: розвиток психологічних чинників навчальної успішності, внутрішні функціональні зміни в структурі пізнавальної сфери учня, динаміка інформаційної ваги психічних функцій навчальної успішності молодших школярів залежать від ефективності розвитку їх пізнавальних інтересів. Стійкий пізнавальний інтерес – ознака готовності дитини до навчання в школі. Він є основою всієї навчально-виховної роботи з дітьми в період їх підготовки до школи. Знання сприяють виникненню, розширенню і поглибленню зацікавленості до дійсності. Важливо збуджувати пізнавальну активність учня, що виявляється в запитаннях, діях. Маючи сформовані пізнавальні інтереси, дитина успішно навчатиметься, в неї з'явиться зацікавленість до навчальної діяльності. Пізнавальна активність учня початкових класів виявляється в навчальній діяльності.

Молодший школяр застосовує набуті в дошкільному дитинстві знання й активно діє, робить відповідні висновки, здатний виконувати складні розумові операції.

Список використаних джерел:

1. Артемова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися Дошкільне виховання. - 2000. №5. 6-7 с.

2. Бахарєва Л.М. Інтеграція навчальних занять у початковій школі на краєзнавчої основі Початкова школа. 1991 . № 8 . С. 48–51.

3. Горгош Л. Яка буває інтеграція Учитель початкової школи. 2018. №9. С. 32–35.

4. Ільченко В. Інтеграція змісту освіти та сучасні проблеми загальноосвітньої школи Імідж сучасного педагога. 2002. № 2 (21). С. 14-17.

5. Кобаль В.І. Дидактичні умови розвитку пізнавальних інтересів учнів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Київський національний лінгвістичний університет, збірник наукових праць. Випуск 24. К., 2003. С.20-24;

6. Коменский Я. Великая дидактика / Я. Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие / сост. А. Пискунов. 2-е издание, переработаное. Москва : Просвещение, 1981. С. 80-161.

7. Коноваленко С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. М.: Гном-Пресс, 1998;

8. Навчально-методичний посібник "Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу" : Київ.: Видавництво "Алатон", 2019. 128 с.

9. Світловська М.М. Про інтеграції як методичному явище та її можливості в початковому навчанні. Початкова школа. 1990 . № 5.С.57–60.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ БУКВАРІВ М.С.ВАШУЛЕНКА ТА І.БОЛЬШАКОВОЇ, М.С.ПРОСТІНСЬКОЇ (2018)

Дмитрук Вероніка, студентка факультету психології та соціальної роботи групи ПО-31

Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку цивілізації, поглиблення інтеграційних процесів суттєво змінюють уявлення про цілі і цінності освіти. У процесі модернізації загальної середньої освіти якість початкового навчання пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу, який передбачає методологічну перебудову навчального процесу на принципах гуманізації та демократизації і спрямований на особистісний розвиток школярів. Процеси реформування системи шкільної освіти торкаються всіх її складових–змісту, методів, форм і засобів навчання. Із цим тісно пов'язана проблема створення підручника для початкової школи. Своєчасність науково-методичного аналізу українських букварів початку XXI століття зумовлена

тенденція ми національного підручникотворення. Не викликає жодних сумнівів те, що важливим джерелом наукового осмислення доцільності змістового та структурного забезпечення сучасних букварів є урахування історичного досвіду попередніх поколінь. Аналіз педагогічної спадщини допомагає виявити тенденції української букваристики, які є рушійною силою її розвитку, збагачують історію методики навчання грамоти, сприяють розробці структури й змісту сучасного букваря та впливають на практику підручникотворення у галузі початкової освіти України.

Аналіз публікацій з теми. Різним аспектам досліджуваної проблеми приділяють увагу відомі педагоги і методисти: 1) у працях Н.О.Дорощук, Л.І.Кобилянської,Ф.І.Кокошка,С.О.Масюк,А.І.Мисечка,Л.О.Терських та інших розкриваються соціокультурні підходи до розуміння історико-педагогічних процесів; 2) вчені В.Г.Богуславська, Г.М.Груць, О.В.Каськів, О.І.Неживий, Н.С.Побірченко, А.Г.Погрібний розглядають окремі букварі початку XXI століття в культурно-антропологічному та суто педагогічному аспектах; 3) привертають увагу наукові дослідження Н.М.Агафонової, Л.Д.Березівської, В.Г.Богуславської, О.О.Драч, І.В.Зайченка, Н.А.Побірченко, Л.Б.Потапової, Ю.В.Телячого, де детально характеризуються особливості освітньої системи початку XXI століття; 4) сучасна лінгводидактика розробила ряд методологічних і методичних засад, що стосуються аналізу букваря як педагогічної системи. Аспекти проблеми викладено у працях М.С.Вашуленка, Н.А.Гайсинюк, Д.Д.Зуєва, І.І.Козак, О.І.Мельничайко, О.Н.Хорошковської. Попередній аналіз джерельної бази з дослідницької проблеми засвідчив, що попри окремі публікації, в історико-педагогічній літературі відсутні систематизовані ґрунтовні праці, спрямовані на комплексне вивчення українського букваря початку XXI століття як багатовимірного феномена національної культури, історії, педагогіки, методичної думки, книгознавства у їх взаємозв’язках.

Мета статті – здійснити цілісний порівняльний науковий аналіз українських букварів М. С. Вашуленко і О. В. Вашуленко, а також авторів І. О. Большакова, М.С. Простінська початку XXI століття як універсального засобу навчання української мови у початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Авторами першого аналізованого букваря є М. С. Вашуленко і О. В. Вашуленко. Надрукований у видавничому домі "Освіта" 2018 року. Кількість сторінок:112(у 2-х частинах). Формат: 84х108/16. Буквар репрезентує знання, види діяльності відповідно до Державного стандарту освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей предмета, типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання. Авторами другого аналізованого букваря є автори І. О. Большакова, М.С. Простінська. Надрукований у ТОВ Видавництво "Ранок" 2018 р. Кількість сторінок: 80 (у 2-х частинах). Формат:84х108/16. Це сучасний буквар, що функціонує в школах України за рекомендацією Міністерства освіти та науки України. Матеріал обох букварів розміщений за періодами навчання грамоти: добукварний (підготовчий), букварний (основний) і післябукварний.

Аналіз добукварної частини підручника М. С. Вашуленка. Для добукварного періоду у навчальній книзі відведено 29 сторінок. Основні програмові завдання,що

розв'язуються в цій частині полягають у забезпеченні реалізації принципу наступності (перехід від ігрової діяльності до навчальної); у навчанні дітей виокремлювати речення з мовного потоку, аналізувати їх за кількістю слів та будувати графічні моделі речень; у формуванні навичок слухання і говоріння, розвитку фонематичного слуху та усного мовлення першокласників; у формуванні початкових уявлень про речення, слово, звуки мовлення, голосні й приголосні звуки, тверді та м'які приголосні, склад, наголос; у формуванні вмінь добирати речення і слова, які б відповідали заданим моделям, а також вміння аналізувати слова за їх звуковою та складовою будовою – створювати звуко-складові моделі слів. Відповідно до вище вказаних завдань цього періоду в аналізованому букварі дібрано матеріал, призначений для роботи над зв'язним мовленням, реченням, словом, його складовою і звуковою будовою. У букварі подано зміст цього періоду на основі тематичного підходу. Варто зазначити, що слово – це головний об'єкт вивчення на початку добукварного періоду (с.5–7), тому першокласники вчаться складати речення, виділяти слово з мовного потоку, ознайомлюються зі способом умовного позначення слова,речення. Поступово учні ознайомлюються з номінативним значенням слова:називають предмети (с. 8–11), дії (с.12-13), ознаки (с.14-15) чи пов'язують слова в реченні. На вище вказаних сторінках букваря розміщено кольорові предметні малюнки,які допомагають навчати дітей аналізувати предмети за формою, кольором, розміром, а також добирати до них слова-ознаки, складати речення і коротенькі описи. За наявними сюжетними малюнками учні складають окремі речення, які можна поєднувати у невеликі зв'язні розповіді. Також для розвитку в першокласників зв'язного мовлення і збагачення їхнього словникового запасу тут подані ілюстрації та серії сюжетних малюнків (с. 6, 7, 12). Ілюстративний матеріал сприяє формуванню загально-навчальних умінь і навичок,що передбачаються програмою. Цікавою особливістю букваря є те, що на його сторінках розміщений матеріал для словниково-логічних вправ. Тобто учні мають змогу отримати уявлення про такі родові назви: шкільні меблі (с.8), овочі та фрукти (с.14), тварини (с. 15), кухонні меблі (с. 16-17). Наступний етап добукварного періоду – це навчання школярів ділити слова на склади (с. 24) і будувати складові моделі. Одночасно з вправами на поділ слів на склади, подаються й вправи для ознайомлення із наголосом (с. 26). Також на сторінках букваря можна знайти вправи для звукового аналізу слів і складання речень за поданою графічною схемою. Звуковому аналізу слів надається значна увага. Звуковий аналіз слів починається з часткового: подаються вправи для виокремлення голосних і приголосних звуків,які стоять на початку та в кінці слів. Формуванню уявлень про основні одиниці мови – речення, слово, склад, звук допомагає система умовних позначень. Ці позначення відображають природу мовних одиниць, їх істотні ознаки. Останнє дає змогу продуктивно організувати роботу над розвитком фонематичного слуху учнів, звуковим аналізом і синтезом слів. Отже, підібраний авторами матеріал добукварної частини, насамперед, допомагає першокласникам формувати уявлення про роль слова; розрізняти назви істот, неживих предметів; розпізнавати слова–назви ознак, дій, ставити до них питання; мати уявлення про мовні й не мовні звуки; розрізняти

голосні й приголосні звуки, тверді та м'які приголосні; умовно позначати їх на письмі; вимовляти подані слова по складах; визначати на слух склад, який вимовляється з більшою силою голосу; позначати слова умовними значками; складати речення за поданою графічною схемою.

Аналіз добукварної частини підручника І.О. Большакової. У добукварній частині міститься матеріал, розміщений на 8 сторінках, який дає можливість розв’язувати основні програмні завдання. Формуванню уявлень про основні одиниці мови – речення, слово, склад, звук допомагає система умовних позначень. Ці позначення відображають природу мовних одиниць, їх істотні ознаки. Останнє дає змогу продуктивно організувати роботу над розвитком фонематичного слуху учнів, звуковим аналізом і синтезом слів. Для розвитку мовлення подані сюжетні, предметні, ситуативні малюнки. Ілюстративний матеріал сприяє формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, що передбачаються програмою. Але добукварній частині відведено менше сторінок, ніж у букварі М.Вашуленка та й ілюстрації не так багато і вони не такі яскраві та чіткі, як в іншому букварі.

Аналіз букварної частини підручника М.С. Вашуленка. Букварному періоду у першій частині навчальної книги відведено сторінки 34-109, у другій частині - с.4-68. Основні програмові завдання, що розв'язуються в цій частині полягають в оволодінні початковими вміннями читати; у створенні передумови для засвоєння способів позначення фонем буквами; у забезпеченні загального розвитку дитини; у вихованні почуття любові до рідного слова, своєї мови. Відповідно для розв’язання вказаних завдань у букварі подаються тексти і системи вправ, що мають на меті стимулювати першокласників до відкриттів. Варто відмітити, що наявні ігрові та цікаві вправи підібрано авторами відповідно до рівня розвитку пізнавальних інтересів,вікових та фізіологічних особливостей школярів. Букви українського алфавіту розміщені за частотним принципом вживання кожної букви у зіставленні з іншими в писемному мовленні, що дає можливість наповнити сторінку значною кількістю різноманітних слів. Цікавою особливістю букваря є розміщений внизу сторінки ланцюжок послідовності вивчення букв. Аналізований нами буквар поділений на дві частини. Методом, за яким сучасні школярі опановують грамоту, є звуковий аналітико-синтетичний, а провідний принцип цього методу – від звука до букви. На кожному уроці ознайомлення з новою літерою здійснюється попередня актуалізація навчальних аналітико-синтетичних дій зі звуком або звуками, що позначаються цією буквою. На вивчення кожної букви відводиться два уроки. На першому уроці першокласники вивчають літеру, а на другому закріплюють її. У букварі наявна єдина система подачі літер на сторінці. Букви подаються на розвороті букваря у верхньому лівому квадратику. Для виокремлення звука, буква на позначення якого вивчається на уроці, у букварі розміщені звуконаслідувальні слова для розуміння почутого та для усвідомленого сприйняття звукового образу. На сторінках аналізованого букваря школярам пропонуються предметні малюнки, у назвах яких є звук,що вивчається. Під предметними малюнками записані звукові схеми слова. На наступній сторінці намальовані предмети,у назві яких є потрібний звук.Тобто внутрішній порядок подачі матеріалу є сталим:предметний малюнок,

слово на позначення цього предмета, друковані букви – велика і маленька, склади для читання – прямі й обернені, колонки слів, речення, мікротексти. Слова, подані в колонках, призначені для закріплення вмінь читати нову букву у різних сполученнях та локальних позиціях у слові. У поділі слів на склади суворо дотримано наукового принципу українського складоподілу. У букварі подаються слова без поділу на склади рисочками, а цілим словом з підкресленням в окремих з них прямого складу (злиття), що дає змогу прочитати слово ускладненої структури. У словах, правильне наголошування яких може викликати в учнів труднощі, проставлено наголоси (горох, калина, жолудь). На сторінках букваря можна знайти вправи для вдосконалення техніки читання: читання складів, стовпчиків слів, речень, текстів. Прикладами вправ для підвищення техніки читання є робота зі складовими та променевими таблицями,"читалочки–анаграми": а) складові таблиці (с. 59):

ал ла

ол ло

ил ли

ул лу

ел ле іл лі

б) променеві таблиці (с.102);

Вправи аналітико-синтетичного типу, запропоновані у букварі, різноманітні: складання та читання складів, перестановка і заміна букв, складання слів і з букв і складів. Розворот "Букваря" вміщує:

1) звуконаслідувальні слова;

2) виокремлення певних мовних одиниць (слова, звука);

3) матеріал для читання (складові таблиці, злиття буквосполучення, односкладові слова);

4) ілюстративний матеріал, предметні малюнки, в назвах яких Є звук (буква), що вивчається;

5) колонки слів;

6) адаптовані тексти для читання дітьми всього класу.

Тексти, які поміщають у буквар, повинні відігравати головну дидактичну роль та нести виховну спрямованість. На сторінках аналізованого букваря зустрічаються різні типи текстів –опис, розповідь, міркування, їх жанрові особливості –вірші, оповідання, казки, зразки народної творчості. Тексти букваря цікаві, змістовні, доступні, правдиві, пізнавальні, актуальні за тематикою, задовольняють запити першокласників, лексика сприяє тому, щоб читання за букварем було одночасно і процесом пізнання навколишньої дійсності. Тематика творів всебічно представляє навколишній світ школяра. Автори ведуть читача від найближчого оточення – сім'ї, хати, городу, села, міста, лісу – до знарядь і продуктів праці, технічних засобів, знань про суспільство, про культуру рідного краю, його традиції. Розміщуються твори за принципом "від простого до складного", наявний текстовий матеріал представлений цілими словами, починаючи з першої сторінки. У букварі переважають аудіо-записи віршів та творів, які зчитуються за допомогою QR-коду. Варто відмітити, що поміщені у букварі сюжетні ілюстрації становлять цінність як вдалий наочний матеріал для

вступної бесіди перед читанням текстів, а також є хорошим матеріалом для розвитку зв'язного мовлення першокласників.

Аналіз букварної частини підручника І.О. Большакової. Букварна частина підручника має свої особливості. Так, букви на сторінках підручника розміщені за частотним принципом, що дає змогу наповнити сторінку „Букваря" значною кількістю різноманітних слів. Поділ букварного періоду на два етапи (замість традиційних трьох) забезпечує вивчення на початку букварного періоду шести букв на позначення голосних звуків, але вони не розміщені послідовно, а хаотично. В цікавій формі пропонується робота зі складами. Вміщені в підручнику спеціальні вправи над словом (омонімами, синонімами, антонімами, багатозначними словами) орієнтують на максимальний розвиток мислення й мовлення учнів.У букварі подаються слова без поділу на склади рисочками, а цілим словом з підкресленням в окремих з них прямого складу (злиття), що дає змогу прочитати слово ускладненої структури. Тексти букваря цікаві, змістовні, тематика їх актуальна, лексика сприяє тому, щоб читання за букварем було одночасно і процесом пізнання навколишньої дійсності. У підручнику багато матеріалу з усної народної творчості (казок, прислів'їв, скоромовок, народних прикмет) та літературних текстів, які виховують у дітей любов до рідної мови, літератури, розвивають естетичні смаки. Букварні тексти емоційні, містять питальні та окличні речення, матеріал для читання в особах та інсценувань, що дає можливість працювати не тільки над правильністю та свідомістю, але й виразністю читання, дотримуватись логічних наголосів, пауз, відповідної інтонації. Сторінки букваря гарно ілюстровані кольоровими малюнками. Цей матеріал доступний дітям шестирічного віку, цікавий, розширює і доповнює тексти, носить виховуючий характер. Але наявна послідовність опрацювання навчального матеріалу, поданого на сторінках і тематичних розворотах букваря не так гармонійно подана, як у букварі М.Вашуленка. Також у підручнику є:

1. робота над предметними малюнками, аналітико-синтетичні вправи з виучуваним звуком, аналіз і складання звуко-складових моделей до малюнків, називання букви (друкованих великої і маленької), аналіз її графічної будови;
2. читання складів та слів,поданих в аналітико-синтетичній формі;
3. читання слів у колонках;
4. робота над сюжетним малюнком букваря.
5. читання речень, зв'язного тексту;
6. опрацювання інших матеріалів,що містяться на сторінці (сторінковому розвороті) букваря.;
7. читання слів у колонках і букварних текстів.

Велика увага приділяється голосному читанню,як ведучому видові в першому класі. Крім того, практикується напівголосне читання. Як відомо, голосне читання допомагає виробити вміння читати правильно, виразно, а напівголосне сприяє кращому усвідомленню прочитаного, дає можливість організувати самостійну роботу на уроці. Читання слів у колонках передбачає у підручнику розв'язання таких завдань:

1) підготовка до правильного читання слів,що зустрінуться в тексті, розуміння значення окремих слів, які потребують детального пояснення. Слова ускладненої структури та багатоскладові налруковані в різному вигляді в залежності від рівня сформованості навички читання учнів класу:

-роздрібленими одиницями читання (с-к-ла-ли);

-різновисотними складами (лавКА);

-різнокольоровими складами (поставили);

-З помітками після кожного складу (ви'ста'ва або ви-ста-ва);

2) удосконалення техніки читання шляхом застосування різних варіантів, видів і форм читання: первинне самостійне читання кожним учнем напівголосу, первинне зразкове читання вголос вчителем і повторне читання вголос (напівголос) учнями, первинне читання вголос учнями за викликом вчителя і повторне читання напівголосу всіма учнями, читання учнями в голос і з приговорювання складів; хорове, групове, коментоване, інтонаційне, тлумачне, орфоепічне, ланцюжком, вибіркове, творче читання;

3) формування пропедевтичних умінь з фонетики, морфології, морфеміки, лексики,орфографії в процесі читання слів у колонках. Розв’язується ця проблема шляхом вправ вибіркового читання з різноманітними завданнями: знайти і прочитати односкладові, двоскладові, трискладові слова; слова, в яких наголошений голосний у першому (другому, третьому) складі; слова, що відповідають на питання хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять?; слова-родичі; слова, що означають імена, прізвища людей, клички тварин і та.ін.

Опрацювання букварного тексту розпочинається з роботи за сюжетним малюнком з метою забезпечення розуміння теми, змісту тексту, тому що на малюнку (як і в тексті) виділяються такі його істотні ознаки, як тема (про що говориться в тексті), зміст (що говориться), заголовок. Учні розглядають сюжетний малюнок, за яким проводиться бесіда, спрямована на розкриття теми і змісту малюнка. Для кращого розуміння змісту тексту лексика, яка буде використовуватись під час роботи за малюнком, максимально наближена до лексики букварного тексту. У зв’язку з читанням і аналізом букварних текстів наявні завдання творчого характеру:відповідь на запитання проблемно-пізнавального характеру; переказ прочитаного; продовження тексту з введенням у розповідь слів, які подаються додатково; продовження тексту з опорою на сюжетний малюнок; розповідь за аналогією; читання в особах; словесне малювання, озаголовлювання текстів. Можливість опрацювання тексту здійснюється так, щоб забезпечити розуміння його і розвивати техніку читання.

Аналіз художнього та технічного оформлення букваря М.С. Вашуленка. Обкладинка аналізованого букваря повною мірою відображає специфіку підручника для навчання грамоти. На початку підручника окремою сторінкою подано зведений покажчик навчальних орієнтирів, який об'єднує в єдиний список усі умовні позначення з розшифруванням. Оригінальне художнє оформлення відповідає віковим особливостям першокласників. У букварі наявні як предметні малюнки, так і сюжетні та ситуативні; вдалими є ілюстрації до казок та серії сюжетних малюнків, що

в цілому допомагають розвивати зв’язне мовлення першокласників. Цікавою особливістю даного букваря є наявність засобів виділення, таких як:графічні засоби – підкреслення одиниць читання в слові; тексти віршів та творів, які можна прослухати лище за допомогою зчитування відповідними гаджетами QR- коду, кольоровий друк – виділення скоромовок, загадок, прислів’їв; шрифт – напівжирний, курсив, рукописний; а також поєднання усіх цих засобів.

Аналіз художнього та технічного оформлення букваря І.О. Большакової. Обкладинка аналізованого букваря відображає специфіку підручника для навчання грамоти. На початку підручника окремою сторінкою подано зведений покажчик навчальних орієнтирів, який об'єднує в список усі умовні позначення з розшифруванням. Художнє оформлення відповідає віковим особливостям першокласників. У букварі наявні як предметні малюнки, так і сюжетні та ситуативні; ілюстрації сюжетних малюнків є простими, не такими яскравими, як у букварі М.Вашуленка, в цілому допомагають розвивати зв’язне мовлення першокласників. Цікавою особливістю даного букваря є наявність засобів виділення, таких як: графічні засоби – підкреслення одиниць читання в слові; кольоровий друк – виділення скоромовок, загадок, прислів’їв; шрифт –напівжирний, курсив, рукописний; а також поєднання усіх цих засобів.

Висновки. Отже, дані підручники містять систематизований виклад навчального матеріалу, який відповідає програмі та вимогам до обсягу і ступеня науковості розгляду матеріалу, типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання. У букварях повністю розкрито суть головних ідей, понять, а також простежується зв’язок із суспільно-економічним розвитком країни і духовним життям суспільства, практичним застосуванням у житті. Буквар М.Вашуленка чітко і зрозуміло структурований, матеріал викладений у логічній послідовності та відповідає дидактичним принципам та сучасному методу навчання грамоти на відміну від букваря О.Большакової, у якому матеріал розташовано хаотично. Варто відмітити, що буквар М.Вашуленка буде більш цікавим для школярів; він написаний мовою, що відповідає можливостям з засвоєння першокласниками, їх попередній загальноосвітній підготовці. Навчальні підручники побудовані за принципом наступності, тобто виражаються в систематичності й послідовності викладання й засвоєння мовного матеріалу, передбачається перенесення здобутих знань на суміжні галузі, використання їх у нових умовах і зв'язках, а також постановку перед першокласниками посильних вимог на кожному етапі навчання та принципом перспективності, що передбачає встановлення зв’язків між матеріалом,що вивчається у букварях,і наступними розділами й темами, намічає перспективні лінії формування мовних знань і мовленнєвих умінь. Матеріал аналізованих букварів достатньо ілюстрований методично доцільними картинами та графічним матеріалом, який спрямований на розкриття змісту основного матеріалу. Художнє та технічне оформлення букварів відповідає чинним санітарно-гігієнічним вимогам. Але, на нашу думку, буквар М.Вашуленка більш відповідає вимогам навчання грамоти тому, що має більш логічну послідовність викладу матеріалу, більш якісні ілюстрації та адаптований під вимоги сучасності, ніж буквар

О.Большакової.У якому матеріл розміщений хаотично та має більш спрощену структуру викладу навчального матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко М. С. Дидактичні можливості букваря у збагаченні словникового запасу першокласників / М. С. Вашуленко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2007. – Вип. 7. – С. 57–67.

2. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. – К. : Пед. думка, 2001. – С. 69.

3. Українська мова. Буквар : підруч. для 1 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) / М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2018. – 112 с. : іл.

4. Українська мова. Буквар : підруч. для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) / І. О. Большакова, М. С. Пристінська. – Харків : Вид-во "Ранок", 2018. – 80 с. : іл.

ПІДГОТОВКА ПОЛІТОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АНГЛІЇ

Добкевич Анна, магістрантка І курсу історико-юридичного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Українська система освіти потребує реформування усіх ланок, зокрема, реформування національної системи вищої освіти для підготовки нового покоління політологів. Політична ситуація країни зумовлює зростання суспільного інтересу до підвищення рівня політичної культури, вимог до політичного керівництва тощо.

Якість політичної освіти Англії є однією з найкращих у світі. Англійський досвід є визначальним у формуванні світових тенденцій та мега-трендів функціонування та розвитку політологічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях зарубіжних науковців розглянуто різноманітні аспекти реалізації програм фахової підготовки політологів. Так, у працях Б. Аксфорда, Д. Вудмена розглядається практична підготовка фахівців у галузі політології, а Дж. Паркер та Е. Роберт займалися аналізом специфіки підготовки студентів-політологів до науково-дослідної діяльності.

Дослідженнями системи вищої освіти Англії займалися також І. Брандибура, Н. Мукан, М. Соколов, Н. Федорова та інші.

Метою даної статті є визначення основних особливостей функціонування і компонентів професійної підготовки бакалаврів політології у системі університетської освіти Англії.

Основний матеріал. У системі гуманітарної освіти Англії одним з основних напрямів професійної підготовки фахівців у системі гуманітарної освіти є саме політологія або політичні студії. Ця спеціальність користується значною популярністю і пропонується більшістю університетів Англії. Університети Лондона, Шеффілда та інших великих міст країни займають високі позиції у світових і національних рейтингах щодо якості викладання і наукових досліджень у галузі політології [8, с. 3].

Аби мати можливість вступу до вищого навчального закладу Англії абітурієнт повинен подати електронну заяву через Службу зарахування до університетів і коледжів. Для заповнення цієї заяви потрібно пройти такі етапи:

1) реєстрація на сайті Служби зарахування до університетів і коледжів;

2) надання особистої інформації та інформації, про фінансовий стан, етнічне походження, національність тощо (останні 2 пункти лише для вступників зі Сполученого Королівства);

3) обрати не більше 5 програм;

4) перерахування всіх власних освітніх кваліфікацій та історії працевлаштування;

5) мотиваційний лист з обґрунтуванням цілей вступу до обраного вищого навчального закладу;

6) рекомендаційний лист.

7) оплата подання заяви (внесок за подання заяви на 1 курс становить 11 фунтів стерлінгів, а внесок за подання заяви на кілька курсів становить 23 фунти стерлінги).

Університети, які вважаються найпрестижнішими у державі, проводять набір студентів за іншими критеріями. Спочатку абітурієнти заповнюють електронну заяву на сайті Служби зарахування до університетів і коледжів. Потім складають тест, який визначає навичку мислення майбутніх політологів. Іноді потрібно додатково надати письмову роботу обсягом 2000 слів. Після чого необхідно пройти співбесіду, яка є останнім кроком до зарахування [9, с. 21].

Для опису навчальних дисциплін на рівні освітньої програми, курсу чи модуля у Королівстві використовується Інтегрована система академічного кодування. Така система має ієрархічну структуру. Вона формується з букви і 3-х цифр. Буква вказує на предметну галузь, цифри вказують на теми в межах предметної галузі [3, с. 111]. Програми або курси найчастіше кодуються на II і III рівнях класифікації, тоді як окремі модулі кодуються на IV рівні. Програма або курс може мати 1-3 коди. Кількість залежить від того, як вони класифікується: як 1 предмет, поєднання 2 предметів, комбінація основного/допоміжного предметів, комбінація 3 рівноправних предметів тощо.

Вищі навчальні заклади країни є незалежними, самоврядними установами, які займаються активною навчальною та науково-дослідною діяльністю. Переважна більшість з них отримує державне фінансування і контролюється низкою урядових та неурядових органів, серед яких Рада з фінансування вищої освіти Англії та Уельсу, Агенція із забезпечення якості вищої освіти, Агентство статистики вищої освіти тощо.

У 2014 році з метою оцінювання якості науково-дослідної діяльності у закладах вищої освіти Великої Британії була створена Рамка якості досліджень. Першочерговим завданням цієї рамки є оцінювання кожної роботи, поданої на розгляд закладом вищої освіти, що забезпечує прозорість державного фінансування у галузі наукових досліджень і обґрунтовує доцільність зроблених капіталовкладень.

Агенція із забезпечення якості – це незалежний орган для оцінки стандартів і якості вищої освіти, який був створений у 1997 році. Цей орган займає провідну роль у процесах стандартизації вищої освіти Англії. Основними сферами його діяльності є створення та оновлення Кодексу якості вищої освіти у Сполученому Королівстві, проведення зовнішніх перевірок закладів вищої освіти та оприлюднення результатів, співпраця з міжнародними організаціями з метою узгодження спільних критеріїв стандартизації та механізмів забезпечення якості тощо.

Англійські виші мають ряд вимог, які має уособлювати бакалавр політології. До них належать такі категорії:

1) знання та розуміння предмета;

2) загальні інтелектуальні уміння і навички;

3) особистісні уміння і навички [6, с. 61].

Характеристика професійної компетентності бакалавра гуманітарних наук з політології виглядає таким чином:

Загальні компетентності	Спеціальні компетентності
Комунікативна	Суспільно-політична
Інформаційно-комунікаційна	Науково-дослідницька
Самоосвітня	Аналітична
Міжособистісна	Прогностична
Міжкультурна	Діагностична
Міждисциплінарна	Конфліктологічна
Громадянська	Управлінська

Навчальні плани Англії містять обов’язкові дисципліни, професійно-орієнтовані вибіркові дисципліни, практику і наукову роботу. До обов’язкових дисциплін, які вивчають бакалаври-політологи, належать: "Вступ до політології", "Політична теорія", "Політична думка", "Політична філософія", "Вступ до порівняльної політології", "Вступ до політологічного аналізу", "Політологічний аналіз: організація дослідження та обробка даних", "Політологічні дослідження: аналітичні форми і методи" [5, с. 10].

Вибіркові дисципліни охоплюють широке коло проблем, які стосуються різних аспектів політичної діяльності ("Політика у сфері культури", "Політика у сфері релігії", "Гендерна політика" тощо), а також особливості політичних систем різних регіонів світу ("Політика Сполучених Штатів Америки", "Політика Сполученого Королівства", "Уряд і політика Китаю", "Уряд і політика Південної Африки" тощо).

Таким чином, університети забезпечують студентам достатню свободу у формуванні власного освітнього напряму. Практичний досвід є важливим компонентом програм підготовки бакалаврів гуманітарних наук в Англії, який передбачає проходження практики, навчання через громадську діяльність [2, с. 323]. Студенти мають можливість проходити практику в органах державного

правління та місцевого самоврядування, міжнародних урядових та громадських організаціях, консалтингових компаніях, науково-дослідних центрах.

Англійські заклади вищої освіти багато уваги приділяють науково-дослідній роботі, яка може існувати в індивідуальній формі або у вигляді групових проектів. Така робота має високий рівень актуальності. Використовуються такі форми науково-дослідної роботи: курсові і дипломні роботи, участь у конференціях, семінарах, конкурсах, робота наукових центрів та інститутів [4, с. 112].

Згідно зі статистичними даними профорієнтаційних служб Сполученого Королівства, у 2014 році впродовж 6 місяців після завершення навчання 43,8% випускників-політологів мали повну зайнятість у Великій Британії, 19,0% продовжили навчання або дослідження, 11,2% мали часткову зайнятість у Великій Британії, 9,8% залишились безробітними, 6,5% працювали і навчались, 5,9% займались різним, 3,8% отримали роботу за кордоном [9, с. 26].

Дані статистики підтверджують високий рівень ефективності системи вищої освіти Англії, зокрема високий рівень професійності у підготовці політологів. Така система сприяє не тільки розвитку фахівців, а й наділяє їх аналітичними навичками, вмінням використовувати актуальні теоретичні знання на практиці, а також за допомогою професійних знань вирішувати проблеми суспільства у власній професійній сфері.

Отже, підготовка бакалаврів політології у системі університетської освіти Англії відповідає загальноєвропейським та національним освітнім стандартам і кваліфікаційним вимогам. Тому програми підготовки майбутніх фахівців у галузі політології характеризуються високим ступенем варіативності і міждисциплінарним характером, що забезпечує формування комплексу компетентностей для ефективного адаптування до сучасних умов розвитку суспільства, всебічного аналізу реалій громадсько-політичного життя і продукування різноманітних варіантів вирішення політичних питань.

Система вищої освіти Англії ставить за мету підготувати фахувців у сфері політології, які володіють базовим поняттєво-категорійним та аналітико-дослідницьким апаратом політичної науки для практичної роботи у сферах громадської і політичної діяльності, місцевого самоврядування та державного управління. Англійські бакалаври-політологи готові до професійної трудової і науково-дослідної діяльності, а також до формування і розвитку високорівневих інтелектуальних, комунікативних, технічних, міжособистісних умінь та навичок, виховання соціальних і демократичних цінностей, мають почуття глобальної громадянськості [6, с. 60].

Програми підготовки в Англії передбачають співпрацю університетів з урядовими, громадськими і приватними організаціями з метою розробки і реалізації освітніх ідей, програм, схем для забезпечення можливостей освітньо-професійного розвитку, вивчення актуальних питань за допомогою використання сучасних методів і технологій.

До того ж навчальні програми в країні характеризуються значною варіативністю. Це зумовлено плюралістичною сутністю політології, відсутністю

уніфікованих вимог до змісту програм, специфікою напрямів наукової діяльності та особистими науковими інтересами викладачів.

Важливим є те, що Англія не готує політологів, які готові до вирішення проблем лише власної держави, завдяки гнучкій програмі, випускники мають можливість оцінювати закордонні політичні проблеми, адже в університетах студенти вивчають політичні системи усіх регіонів світу.

В англійських університетах студенти можуть обрати між очною, заочною, змішаною та дистанційною формами навчання. Щодо форм організації навчального процесу, то у Великій Британії існують такі: навчальні заняття (лекційні, семінарські, практичні, лабораторні, індивідуальні заняття, консультації), самостійна робота, практична підготовка і контрольні заходи [5, с. 9].

Крім цього студенти навчаються критичному мисленню та вирішенню політичних проблем завдяки традиційним та інноваційним методам навчання. Наприклад, за допомогою методу активного навчання, тобто комунікативно-дискусійного (дебати, презентації, круглі столи тощо), проблемно-аналітичного (кейс-метод, орієнтація на окрему проблему) та імітаційного характеру (рольові ігри, симуляції). Такі методи забезпечують максимальне наближення ситуації до реальної.

Процес контролю та оцінювання результатів навчання студентів бакалаврату зі спеціальності "Політологія" в університетах Англії має високий рівень прозорості, адже в освітньому процесі присутні подання, перевірка, оцінювання роботи та надання відгуку. У такому разі, викладач має надати деталізований відгук. Підсумковий контроль переважно проходить у письмовій формі, що забезпечує об’єктивність оцінювання [3, с. 113].

Висновки. Завдяки використанню кредитно-модульної системи організації освітнього процесу університети забезпечують гнучкість програм професійної підготовки фахівців у галузі політології. Студенти мають високий рівень свободи у формуванні освітньої траєкторії, комбінації профілюючих дисциплін. Система вищої освіти Англії сприяє академічній мобільності студентів, підвищує якість надання освітніх послуг, використовуючи критичний аналіз предмета вивчення, рефлексивну практику і мотивування студентів до активного залучення в освітній процес, що відображено у тривалості навчання та спектрі навчальних можливостей випускників англійських закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Барліт О. О. Аксіологічний підхід як шлях до усвідомлення ціннісних аспектів громадянської освіти і виховання молоді : Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. - Київ : [б. в.], 2010. - Т. 12, Ч. 4. - С. 27-32.

2. Батечко Н. Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади : Монографія. – Київ : ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС", 2014. –708 с.

3. Брандибура І. Ю. Методи контролю та оцінювання у програмах професійної підготовки бакалаврів політології: досвід Англії та Уельсу // Інноваційна педагогіка. – 2018. – Вип. 6. – С. 109–114.

4. Брандибура І. Ю. Професійна підготовка бакалаврів політології в університетах Англії та Уельсу: теорії: концепції, підходи // Молодь і ринок. – 2018. – № 10 (165). – С. 137–141.

5. Брандибура І. Ю. Реалізація програм професійної підготовки бакалаврів політології в університетах Англії та Уельсу // Молодий вчений. – 2015. – № 11(3). – С. 8–12.

6. Брандибура І. Ю. Формування громадянської компетентності бакалаврів політології: досвід Великої Британії // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2016. – № 4 (55). – С. 58–65.

7. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика : учебное пособие. – Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1996. – 256 с.

8. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. – Council of Europe, 1997. – 7 p

9. UK Quality Code for Higher Education. Part A: Setting and Maintaining Academic Standards. – Quality Assurance Agency for Higher Education, 2015. – 34 p.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НІМЕЧЧИНІ

Дячок Антоніна, магістрантка І курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності “Початкова освіта”
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.**, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Останнім часом у зв’язку із інтеграцією до загальноєвропейського простору освіти в Україні постало питання реформування системи підготовки фахівців відповідно до нових вимог. Так, урахування потреб роботодавця, провідних освітніх тенденцій та запиту суспільства зумовлює необхідність пошуку шляхів оновлення змісту навчальних планів та програм підготовки майбутніх вчителів. Успішність реформ напряму пов’язана із вивченням позитивного зарубіжного досвіду. Відзначимо Німеччину, яка з кінця 80-х років ХХ ст. накопичила досвід реформування освіти та підготовки вчителів- початківців зокрема.

Мета статті – висвітлити особливості професійної підготовки вчителів початкових класів у Німеччині.

Основний матеріал. Підготовка вчителів початкових класів Німеччини передбачає вивчення одного або двох шкільних предметів та методики їх

викладання; вивчення основного предмету, визначеного місцевим управлінням освіти та вивчення психолого-педагогічного циклу предметів. До обов'язкових фахових предметів належать німецька мова та математика. Студент також обирає додатковий предмет для поглибленого вивчення.

До фахових предметів, обов'язкових до вивчення студентами, належить німецька мова. На вивчення німецької мови, методики навчання мови та літератури відведено 39 кредитів: 20 кредитів припадає на удосконалення комунікативної компетенції студентів, 10 – на методичну підготовку студентів та 9 кредитів на вивчення питань літературознавства та методики навчання літератури. Цікаво, що серед питань навчання німецької мови 2 кредити присвячено питанням навчання німецької мови як другої іноземної мови. На вивчення фахового предмету виділено 22% навчального часу [2, с. 16-17].

Серед предметів, які студент може обрати, опановуючи спеціальність вчителя початкової школи, є англійська або французька мови. На вивчення іноземної мови як другої спеціальності навчальним планом відведено 40 кредитів, що складає 22% навчального часу. Розподіл навчального часу виглядає наступним чином: 23 кредити виділено на вивчення філологічних дисциплін і 17 кредитів методичної підготовки.

Навчальні дисципліни вивчаються інтегровано. За мету ставиться формування та розвиток методичної, мовної та мовленнєвої, культурознавчої та літературознавчої компетенцій. Саме компетентнісно-зорієнтований підхід зумовлює змістове наповнення інтегрованих курсів [1, с. 48-50].

Зміст вивчення курсу "Основи методики навчання" розкриває питання основ теорії, методики та планування процесу навчання англійської мови, а також передбачає вивчення мови, літератури та культури. Формуванню методичної компетенції сприяє вивчення теорії навчання мови, теорії та практики навчання іноземної мови на комунікативній основі та принципів навчання іноземної мови на початковому етапі. З метою формування мовної та мовленнєвої компетенції, студенти вивчають теорію, методику, практику мовознавства та англійську мову. Водночас, відбувається формування літературознавчої та культурознавчої компетенцій завдяки вивченню літературознавства, аналізу текстів та їх інтерпретації, вивченню теорії та методики культурознавства, тем соціокультурного спрямування та питань культурних стереотипів. На вивчення цієї дисципліни відведено 10 кредитів . Студенти поглиблюють здобуті знання, вивчаючи курс "Прикладна методика навчання" , що триває 12 кредитів. Студенти ознайомлюються з методикою навчання іноземної мови на комунікативній основі, вивчають фонетику та фонологію, міжкультурну прагматику, соціолінгвістику та поглиблюють вже набуті знання з культурознавства та літературознавства [4, с. 21].

На другому році навчання студенти вивчають 13 кредитів практико-орієнтованого курсу "Fachdidaktik und Fachwissenschaften in Praxis und Unterricht". Зміст дисципліни присвячений питанням теорії та практики комунікативного підходу до навчання , співпраці та оцінювання учнів, формам навчального процесу та його індивідуалізації, плануванню, проведенню та рефлексії уроків англійської мови як другої іноземної, розробки та аналізу навчальних матеріалів. З метою удосконалення

професійної компетентності майбутнього педагога, студенти займаються науковими дослідженнями теоретичного мовознавства, на які відведено 5 кредитів навчального часу.

Типовими формами контролю є письмовий екзамен, написання есе, підготовка портфоліо, рефератів, презентацій або робота у мікрогрупах.

Невід'ємною складової професійного становлення майбутнього вчителя є практична підготовка. Вчителі початкової школи накопичують 26 кредитів практики, що складає 15% навчального часу. Проте, повна вища освіта вчителя завершується лише із проходженням магістратури та референдаріату, за період яких відбувається подальший розвиток практичних умінь та навичок професійної компетентності вчителя.

На кінець навчання у бакалавріаті потрібно отримати загалом 180 кредитів: 79 кредитів ECTS із основної дисципліни предмета викладання, з якого виконується бакалаврська робота, 71 кредит ECTS із другої дисципліни та модуль "дисциплін за вибором" обсягом 30 кредитів ECTS. Модуль "дисциплін за вибором" для майбутніх учителів містить 25 кредитів ECTS (німецька мова як друга, дидактика, орієнтовна та шкільна практика та 5 кредитів дисциплін за вибором). Магістерська програма для майбутніх учителів спрямована на формування фахо-дидактичних та професійно-педагогічних компетентностей.

Перевагою послідовної моделі є можливість отримати ґрунтовну теоретичну підготовку з обох дисциплін предмета викладання в однаковому обсязі на рівні бакалавріату і обрати магістерську програму, повне виконання якої дозволить перейти до наступної другої фази (референдаріату), або іншу програму для продовження наукової роботи [4, с. 17-20].

Професійна підготовка майбутніх учителів у Німеччині складається із двох фаз: теоретичної (навчання в університеті або у вищій педагогічній школі) та практичної (референдаріату). В рамках Болонського процесу першу фазу було реформовано та уведено ступеневу підготовку (бакалавр, магістр).

Пошуки оптимальної моделі ступеневої підготовки привели до утворення інтегрованої та послідовної моделей. Більшість університетів надають перевагу саме інтегрованій моделі, яка спрямована на підготовку вчителя впродовж усього періоду навчання в університеті. У послідовній моделі формування необхідних професійно-педагогічних компетентностей передбачено магістерськими програмами.

Проаналізувавши моделі ступеневої підготовки, ми дійшли висновку, що послідовної моделі у чистому вигляді не існує. Усі бакалаврські програми містять окремі модулі, виконання яких є обов'язковим, якщо студент обирає професійно спрямовану магістерську програму. Відсутність єдиних вимог до структури та змісту професійної підготовки вчителів з боку держави надає можливість університетам деяких земель готувати учителів за традиційного підходу. Відтепер передумовою допуску до другої фази практичної підготовки (референдаріату) є складання першого державного екзамену за старим зразком або повне виконання професійно спрямованої магістерської програми за новим зразком. Успішне складання другого

державного екзамену свідчить про готовність референдарія до самостійної роботи у школі певного типу.

Структурні реформування зумовили необхідність перегляду змісту професійної підготовки учителів, оновлення навчальних програм із врахуванням потреб сучасної школи, запровадження модуляризованих навчальних програм та кредитнотрансферної системи всіма університетами країни. Внаслідок збільшення частки практичної складової у першій фазі (навчання) було значно скорочено тривалість стажування (референдаріату). Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні змісту сучасної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та особливостей модернізації вищої педагогічної освіти у Німеччині [4, с. 17-20].

Висновки. Освіта в Німеччині є класикою світового навчання. Особливо привабливим навчання в Німеччині робить доступність в плані вартості і в той же час, якість отримання знань. Та й володіння німецькою мовою, як і раніше, залишається дуже затребуваним на ринку праці України. Система освіти Німеччини була зразком побудови навчання для всього світу. Протягом багатьох років до її структури вносилися мінімальні коректування, при цьому залишаючи загальні принципи і статут навчання.

У Німеччині іноземцям достатньо легко вступити до університету, необхідний мінімум для навчання – це знання німецької мови, яку можна вивчити там же, на спеціальних курсах німецької в Німеччині. Для дітей в Німеччині також є багато різних програм. Це канікулярні освітні тури, середня освіта і курси німецької мови. Для дорослих самим затребуваним є навчання в університетах Німеччини, бізнес-освіта і вивчення ділової німецької.

Важливим також є прискорення розробки комплектів державних стандартів вищої освіти, саме тих, які встановлюють методично стратифіковані параметри вимог до змісту, обсягу й рівня освіти на трьох рівнях: держави, суспільства та конкретного вищого навчального закладу.

Ефективність нових складових змісту освіти безпосередньо пов'язана із запровадженням нових педагогічних технологій, спрямованих на принципову зміну навчально-виховних пріоритетів у напрямі становлення особистості учня чи студента як суб'єкта особистого навчання та розвитку, суб'єкта соціального самовизначення. Основні структури означеної педагогічної стратегії відповідають загальносвітовим потребам гуманізації освіти, що передбачає перехід від екстенсивно-інформативного типу навчання до відкритого, незалежного, консенсусного навчання.

Список використаних джерел:

1. Васюк О. Реформування вищої освіти Німеччини / О. Васюк // Вісник Книжкової палати. – 2006. – № 4. – С. 48-50.

2. Ворон А. Шкільна освіта поза межами України / А. Ворон // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2008. – № 2. – С. 16-17.

3. Гут Д. Болонський процес: вплив реформи вищої освіти на структуру та організацію докторантури в Німеччині / Д. Гут // Вища школа. – 2007. – № 3. – С. 85-94.

4. Мельниченко Б. Система шкільної освіти у Федеративній Республіці Німеччини / Б. Мельниченко // Історія в школі. – 2001. – № 5. – С. 17-21.

5. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині / К. Хюфнер // Вища школа. – 2005. – № 6. – С. 97-117.

6. Яремчук Н. Знайомимося з системою освіти в Німеччині / Н. Яремчук //Обдарована дитина. – 2007. – № 3. – С. 38-44.

РИТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УНІВЕРСАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ

Дячок Антоніна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** канд. педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 р.) [10], Професійний стандарт "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти" (2018 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (2016 р.) [11] актуалізують проблему провідних запланованих результатів навчання – універсальних навчальних дій, які сприяють формуванню умінь, навичок, компетентностей, створюють умови для розвитку і самореалізації особистості. Початкова школа – це перший освітній рівень, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. З огляду на це важливим стає питання вибору методів і технологій, які б максимально сприяли соціалізації учнів, адаптували їх до умов сучасного життя, бо суспільство потребує людей, здатних до критичного мислення, до самостійного ухвалення рішень, людей комунікабельних, здатних до співпраці.

Саме це зумовлює аналіз питання шляхів формування комунікативних універсальних навчальний дій (далі - КУНД) молодших школярів.

Одним із завдань мовної освіти молодших школярів є формування комунікативних універсальних дій, серед яких варто назвати навчальні дії, пов’язані з умінням повно і точно виражати свої думки відповідно до завдань і умов спілкування, створювати яскраві, емоційні висловлювання. До рішення цього завдання сьогодні включилась риторика. Освітні заклади не завжди мають можливість включити у навчальний процес викладання риторики. Риторика як наука передбачає певний алгоритмований шлях до створення тексту як найважливішої одиниці спілкування. Сучасні методичні дослідження (Т.Вострикової [4], А.Тихонова, В.Полякової, О.Никульченкової [8], В.Нищети [9], Я.Тарасевич та ін.) для вирішення поставлених завдань пропонують використовувати засоби риторики та інтегрувати риторичні прийоми з предметними знаннями, тобто вводити у освітній процес прийоми риторизації.

Вивчення праць учених, які розглядають особливості риторизації, дозволило визначити прийоми риторизації, які спрямовані на вдосконалення мовної діяльності

учнів, завдяки яким вирішується проблема формування комунікативних універсальних навчальних дій.

Використання елементів риторики в освітньому процесі спрямоване на засвоєння школярами таких комунікативних навчальних дій, як планування співробітництва з учителем, однолітками, здійснення взаємодії в пошуку і зборі інформації, управління поведінкою партнера, володіння монологічними та діалогічними формами мовлення відповідно до граматичних і синтаксичних норм мови. Крім того, серед комунікативних універсальних навчальних дій (далі - КУНД) виділяють спеціальні риторичні універсальні дії. Інструментарієм, що сприяє розвитку мовлення школяра, є такі прийоми, як риторична гра, риторичний аналіз, риторична задача, різні прийоми роботи з текстом.

Постановка проблеми Про труднощі комунікативного характеру або несформованість комунікативних універсальних навчальних дій, які можна спостерігати в початковій школі, свідчать дослідження О.Ареф'євої [1], А.Асмолова [2], О.Дроздової [5], Ю.Жуковіної [6], К.Зайцевої, Є.Нікульченкової [8], О.Суханової, С.Тюрикової та інших, що позначаються на засвоєнні навчального матеріалу, а також на особистісному розвитку дитини. Продуктивну взаємодію з дорослими і однолітками забезпечують комунікативні універсальні навчальні дії (КУНД), зміст яких представлено в роботах А.Асмолова [2].

Аналіз наукових досліджень з проблеми На початку XXI ст. риторика почала відроджуватися в Україні на рівні загальноосвітньої школи. Зокрема в 2007 р. проголошено курс на риторизацію, з'явилася низка навчальних посібників з риторики (Ю. Єлісовенко, Л. Жадан, С. Коваленко, Л.Зубенко) та авторських програм з риторики (С. Коваленко, Л.Мацько), учителі-новатори активно плекають риторичні вміння учнів (Л.Булигіна, Л. Денисюк, Л.Деркач, М. Пентилюк, Г.Новікова, В.Науменко, В.Нікітіна, Т.Федорчук). Проте доробки зазначених фахівців здебільшого стосуються занять з риторики у школах нового типу або в межах спецкурсів, факультативів і мовних гуртків. Надія на утвердження риторики в загальноосвітній школі стала дещо примарною із скасуванням 12-річної освіти. Новий Державний стандарт початкової освіти також не передбачає систематичного вивчення риторики в школі. На нашу думку, варто започаткувати систематичну риторичну освіту загальноосвітньої спрямованості. В.Нищета вважає, що введення риторики до навчальних планів загальноосвітніх шкіл сприятиме запровадженню нових освітніх підходів (один з них – риторизація), наслідком чого стане розвиток системи мовної освіти в цілому й принципове перетворення усього навчально-виховного процесу, усієї шкільної організації; завдяки риторичній освіті (освіта як результат) відбудеться перехід шкільної системи мовленнєвої (комунікативної) підготовки до якісно нового стану, результатами чого стануть комунікативна й риторична компетентності, мовленнєва й риторична особистості учнів, а отже формуватимуться КУНД школярів [8, с. 119].

Актуальність нашого дослідження визначається наступними факторами: змінами, що відбуваються в сучасному суспільстві, які потребують удосконалення освітнього процесу початкової школи, потенційними можливостями, закладеними в

навчальних посібниках, що реалізують освітні стандарти з української мови на сучасному етапі початкової освіти; уявленнями вчителів початкових класів про можливість технології риторизації, що сприяє вдосконаленню мовленнєвої діяльності учнів початкового навчання; необхідністю збільшення навчального часу для активної мовленнєвої діяльності молодшого школяра за рахунок технології риторизації; наявністю протиріччя між вимогами Держстандарту початкової освіти до формування комунікативних універсальних навчальних дій і недостатнім науково-методичним супроводом процесу (формування комунікативної компетенції; між дидактичним потенціалом, закладеним в риториці як науці про ефективну комунікацію та недостатнім використанням цього потенціалу для вдосконалення мовної діяльності учнів; між наявністю наукових передумов для вирішення даного питання і недостатньою теоретичною, методичною та практичною розробленістю питання про технологію риторизації; відсутністю комплексного дослідження риторичних завдань в процесі формування КУНД риторичного характеру.

Отже, об'єктивна необхідність розв'язання проблеми розвитку риторичних комунікативних універсальних навчальних дій молодших школярів на уроках української мови, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми **"Риторичні аспекти формування комунікативних універсальних навчальних дій".**

Аналіз практики сучасної початкової освіти показує, що технологія риторизації володіє певним потенціалом для формування комунікативних універсальних навчальних дій - одного з найважливіших компонентів освітніх результатів в початковій школі. УНД (далі - УНД - універсальні навчальні дії) як цілісна система, що забезпечує вміння вчитися, розглядають в педагогіці початкової освіти в контексті системно-діяльнісного підходу. Системно-діяльнісний підхід ґрунтується на ідеї про те, діяльність людини визначає особливості її особистості. Оскільки провідною діяльністю молодшого школяра є навчальна, саме вона виявляється у фокусі уваги вчених [8, с. 39].

Поняття універсальних навчальних дій є актуальним в сучасній педагогіці в зв'язку з новими завданнями загальної освіти, вирішення яких спрямоване на формування у школярів уміння і готовність вчитися, здатність до саморозвитку, самоосвіти і потреби в саморозвитку та самоосвіті. Аналіз наукової літератури показує, що виділення універсальних компонентів навчальної діяльності не є новим напрямком для педагогічної науки - воно традиційне для різних напрямків психології та педагогіки, в яких розглядають різні види загальнонавчальних умінь. Загальнонавчальні вміння вивчають як засіб самостійної діяльності школяра (В.Рєпкін, А.Усова), як освоєні школярем способи діяльності, які активізуються в процесі вирішення творчих завдань (П.Підкасистий), як узагальнені способи діяльності (Д.Ельконін), як "розумові" дії (П.Гальперін, Н.Тализіна та ін.) [8, с. 40].

У контексті системно-діяльнісного підходу УНД розглядають як компоненти пізнавальної діяльності людини, яка завжди спрямована на конкретний предмет і включає в себе систему інваріантних і предметних способів пізнання світу. При цьому питання про співвідношення універсальних навчальних дій і універсальних умінь у

науковій літературі остаточно не вирішене. Зіставлення поглядів вчених на вміння як результат навчання показує, що дане поняття осмислюють у науці в контексті категорій "здатність" (М.Лук'янцева), "можливість", "діяльність" (Є. Нелісова), "дія" [8, с. 40].

Очевидно, що вміння - результат освіти і компонент змісту освіти - є навчальними діями або освоєними способами їх здійснення. Уміння можуть бути комплексними (включати до свого складу інші вміння). Що стосується УНД, то вони складаються з компонентів предметних умінь - ті з них, які є інваріантними, володіння якими важливе при освоєнні будь-якої складової культури. Як і вміння, універсальні навчальні дії освоюються лише в процесі здійснення діяльності. Але вони усвідомлюються учнем як необхідні складові діяльності під час розв'язання певного завдання, на відміну від умінь, освоєння яких часто усвідомлюється учнем як спеціальне завдання. Універсальні навчальні дії і навчальні вміння в своєму складі можуть і збігатися. В якості ілюстрації наведемо висловлювання О.Нікульченкової: "Аналіз тексту - це універсальна навчальна дія, коли вона спрямована на розуміння тексту. Коли ж ця дія спрямована на те, щоб побачити, якими способами пов'язані речення тексту, це просто вміння, що формуються на уроках української мови". Отже, УНД можуть бути рівними за своїм компонентним складом умінь, можуть включати вміння, можуть бути компонентом вміння (наприклад, вміння створювати текст виступу для презентації проекту включає універсальні навчальні дії, що дозволяють бачити аудиторію, аргументувати свою думку та ін.) [8, с. 40].

Універсальні навчальні дії розглядають і як умови, і як засоби, і як механізми пізнавальної діяльності учня. Процес навчання при цьому можна уявити як "процес діяльності школяра, спрямований на становлення його свідомості та його особистості в цілому" [2, с. 19]. Універсальність навчальних дій визначається тим, що вони можуть бути застосовані в будь-якій предметній галузі. Формування даних якостей особистості учня передбачає використання особливих технологій, прийомів і засобів організації навчальної діяльності. Технологія риторизації займає важливе місце в процесі формування УНД, оскільки ефективність мовленнєвої діяльності значною мірою визначається здатністю людини до спілкування / комунікації. Дана технологія затребувана саме тому, що її застосування забезпечує аналіз школярами комунікативних ситуацій, фактів комунікації, вибір комунікативних стратегій, їх обґрунтування, аргументацію доцільності своєї позиції на основі теоретичних знань і практичного досвіду учнів. Вона також вимагає командної роботи, так як суб'єктом комунікативної ситуації не може бути тільки одна людина. Все це дозволяє розглядати технологію риторизації та її прийоми як ефективний засіб формування КУНД [8, с. 41].

Характеристика процесу освіти з точки зору системно-діяльнісного підходу передбачає увагу до процесу навчання як до діяльності. Однак УНД розглядають в педагогіці як компонент змісту освіти, виражений у Державному освітньому стандарті початкової освіти і програмі з української мови як планований результат освіти [10]; [12]. При цьому увагу до універсальних навчальних дій вимагає організувати процес навчання як "культуроперетворювальну" діяльність. Дана обставина важлива для

методики викладання української мови в зв'язку з тим, що будь-яка методика навчального предмета (або освітньої галузі) передбачає конкретизацію саме змісту навчання, виділення конкретних понятійних, фактологічних, діяльнісних та ін. складових того чи іншого предметного модуля (теми) [8, с. 41].

Чотирьох-компонентна структура змісту освіти не втратила своєї актуальності в системно-діяльнісній організації процесу навчання саме в зв'язку зі своєю співвіднесеністю з елементами культури: картиною світу, пізнавальною і перетворюючою діяльністю особистості, її духовним (моральним, естетичним, емоційним) розвитком. Очевидно, що в універсальних навчальних діях (далі УНД) відображені традиційні елементи змісту освіти: а) УНД здійснюються на основі звернення до знань з різних предметних галузей ("про природу, суспільство, техніку, мислення і способах діяльності" [2]), б) УНД включають до свого складу вміння, володіння якими є необхідним умовою освоєння компетенцій ("досвід здійснення ... способів діяльності" [там само]), в) володіння УНД передбачає можливість їх здійснення в нестандартних умовах (досвід творчої діяльності), г) про здійснення УНД в різних ситуаціях вимагає уваги до аксіологічного аспекту пізнавальної діяльності ("досвід ціннісного ставлення до світу" [там само]), дозволяє побачити в діяльнісній складовій змісту освіти її соціальні та ціннісно-смислові аспекти.

Критикуючи традиційний підхід до визначення цілей, змісту, результатів освіти. А.Асмолов відзначав, що дуже часто в якості пріоритетних цілей освітні установи розглядають якість засвоєних знань, а не розвиток особистості. Освоєння учнем УНД сприяє тому, що у школяра формується системний погляд на діяльність. Так, наприклад, розв’язання будь-якої задачі супроводжується її всебічним аналізом, і учень намагається "побачити завдання всебічно, проаналізувати безліч рішень, з єдиного цілого виділити складові або, навпаки, з розрізнених фактів зібрати цілісну картину" [2, с.115]. При цьому риторизація як технологія, яка грунтується на застосуванні певних методів, прийомів, алгоритмів в процесі вирішення комунікативних завдань, дозволяє так організувати процес пізнання, щоб діти усвідомлювали, які комунікативні дії приведуть до вирішення того чи іншого завдання. Подібний підхід дозволяє формувати як КУНД, так і потребу в пізнавальній комунікації. Оскільки системно-діяльнісний підхід реалізується в ситуаціях актуальних труднощів, актуалізація комунікативного аспекту даних ситуацій дозволяє школяреві не тільки оволодіти практичним досвідом в формулюванні ідей, гіпотез, висновків; виступів з презентацією з результатами виконання проектів, повідомленнями і подібне, але й усвідомлювати цей досвід. Все це дозволяє розглядати технологію риторизації як засіб трансляції культури пізнавальної комунікації [8, с.43].

З урахуванням сутності універсальних навчальних дій, вчені підкреслюють, що вони освоюються за умови включеності учня в діяльність як процес активної взаємодії з навколишньою дійсністю, в ході якої людина виступає як суб'єкт, цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби [там само, с.44], і досягає мети. Якщо мова йде про взаємодію суб'єктів діяльності, то універсальні навчальні дії стають одиницями, що забезпечують співпрацю. Той факт,

що функції універсальних навчальних дій визначаються не тільки як розвиток здатності учня до саморозвитку шляхом "свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду" [2, с.116], але і розвиток "культурної ідентичності, соціальної компетентності, толерантності, здатності до самостійного засвоєння нових знань і умінь, включаючи організацію цього процесу" [там само], означає, що освоєння універсальних навчальних дій є умовою підвищення ефективності пізнавального співробітництва, інтелектуальної взаємодії, в якому учіння виступає як соціальна діяльність, яка неможлива без партнерських відносин. Саме тому формування універсальних навчальних дій є умовою розвитку і комунікативної компетенції учнів (А.Асмолов, В.Рєпкін, Г.Цукерман та ін.). В контексті системно-діяльнісного підходу до організації навчальної діяльності як засіб і умова співпраці учнів розглядаються КУНД, такі одиниці навчальної діяльності, в яких відображена її комунікативна складова.

До складу КУНД входить уміння здійснювати такі види мовленнєвої діяльності, як слухання і говоріння, узгоджене виконання всіх риторичних дій. Очевидно, що увага авторів концепції УНД до вмінь співробітництва обумовлена тим, що мова йде про пізнавальну комунікацію, і КУНД розглядають як компоненти комунікативної діяльності, в межах якої здійснюється пізнання. Водночас слід зазначити, що найбільш повна співвіднесеність комунікації і співпраці можлива лише за певних умов, однією з яких є умова використання такого семантичного значення слова "співпраця": "взаємодія двох (і більше) людей, спрямована на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату" [3, с. 96]. Однак володіння КУНД необхідне і в тих ситуаціях, коли суб'єктом пізнавальної діяльності є одна людина та інформаційний ресурс. Пізнання здійснюється в процесі роботи з різними джерелами інформації: текстом, електронним ресурсом та ін., що є важливим аспектом навчальної діяльності, яка не буде ефективною, якщо учень не володіє комунікативною (в тому числі й риторичною) культурою (бачення за текстом його автора, розуміння його комунікативного наміру - необхідна умова роботи не тільки з художнім, але й з публіцистичним і науково-популярним навчальними текстами) [8, с. 45].

Проблема систематизації КУНД не отримала в педагогічній науці остаточного рішення. Вчені виділяють різні складові системи КУНД, розглядаючи при цьому ті одиниці комунікативної діяльності, які забезпечують суб'єкт – суб’єктну комунікацію.

В межах системно-діяльнісного підходу до організації освітнього процесу відносять такі комунікативні УНД: "планування навчального співробітництва з учителем і однолітками - визначення мети, функцій учасників, способів взаємодії; постановка питань - ініціативне співробітництво в пошуку й зборі інформації; вирішення конфліктів; прийняття рішення і його реалізація; управління поведінкою партнера; вміння з достатньою повнотою і точністю виражати свої думки відповідно до завдань і умов комунікації; володіння монологічною та діалогічною формами мови відповідно до ... норм рідної мови" [2, с. 56]. Передбачається, що випускник початкової школи "адекватно використовує мовні засоби для дискусії та аргументації своєї позиції; представляє конкретний зміст і повідомляє його в письмовій та усній

формі; питає, цікавиться чужою думкою і висловлює свою; вступає в діалог ... бере участь у колективному обговоренні проблем; розуміє можливості різних точок зору, які не збігаються з власною; готовий до обговорення різних точок зору і вироблення спільної (групової) позиції; аргументує свою точку зору, сперечається і відстоює свою позицію неворожим для опонентів чином; бере на себе ініціативу в організації спільної дії (ділове лідерство); використовує адекватні мовні засоби для відображення в формі мовних висловлень своїх почуттів, думок, спонукань та інших складових внутрішнього світу" [8, с.46]. Даний перелік дозволяє побачити, що до базових комунікативних універсальних навчальних дій вчені відносять вміння висловлювати свої думки і почуття, які адекватні мовній ситуації, активними і рівноправними суб'єктами якої є партнери по комунікації.

У публікаціях С.Нікішової, які присвячені окремим аспектам формування КУНД, також виділяються комунікативні УД, які виводяться з базових. Це, наприклад, комунікативні універсальні навчальні дії діалогічного характеру: вміння починати і завершувати діалог в різних комунікативних ситуаціях; вміння використовувати в формулюваннях реплік діалогу засоби номінації пізнавального стану партнера; вміння аналізувати і контролювати висловлювання співрозмовника [8, с.57-59].

М.Лук'янцева відносить до КУНД уміння розуміти усний і письмовий текст, логічно, точно, нормативно викладати свої думки, дотримуватися правил мовленнєвого етикету. О.Суханова включає до складу комунікативних універсальних навчальних дій вміння використовувати невербальні способи організації уваги слухачів, переконливо доводити свою тезу; аргументовано відповідати на запитання слухачів. С.Тюрікова розглядає в системі комунікативних універсальних навчальних дій здатність точно і правильно формулювати свої ідеї відповідно до завдань і умов комунікації.

У сучасній педагогічній науці представлена точка зору, згідно з якою комунікативні універсальні навчальні вміння є складовими комунікативної компетенції школярів. "На початковому щаблі освіти особливого значення набуває готовність школярів до навчання на базі умінь використовувати набуті знання (відповідь на уроці, участь в шкільних заходах, в подальшому у виступах на конференціях), які є комунікативними універсальними навчальними вміннями" [1, с. 3]. До їх складу включають вміння "органічно і послідовно діяти в публічній обстановці; вміння ... керувати ... логікою мовлення, її виразністю і емоційністю" [там само, с.24-29].

Звернемося до змісту навчання української мови. Таке звернення зумовлене тим, що одна з функцій навчання мови - забезпечення теоретичної основи формування комунікативної компетенції учнів, зокрема - її риторичної складової. Зіставлення представлених у педагогічній літературі КУНД і риторичних умінь, описаних в методиці викладання української мови, показує їх співвіднесеність. Аналіз наукових підходів до виділення комунікативних умінь в системі мовної і риторичної освіти дозволяє співвіднести етапи риторичної діяльності учнів і комунікативні універсальні навчальні дії риторичного характеру (див. таблицю 1.1). [8, с. 48].

Таблиця 1.1.

Співвідношення етапів риторичної діяльності учнів та комунікативних універсальних навчальних дій риторичного характеру

Послідовність риторичних комунікативних умінь учня	**Вміння, що забезпечують здійснення комунікативних універсальних навчальних дій риторичного характеру**
Аналіз комунікативної ситуації	КУНД-1: орієнтування в комунікативній ситуації і використання знань про її компоненти для вступу в комунікацію: - уміння аналізувати комунікативну ситуацію з метою планування власної участі в навчальній комунікації
Осмислення предмета майбутньої промови з точки зору його сприйняття адресатом	КУНД-2: добір інформації для вступу в навчальну комунікацію: - уміння оцінювати предмет майбутньої промови з точки зору володіння необхідною інформацією для навчальної комунікації; - уміння отримувати необхідну інформацію для здійснення пізнавальної діяльності в процесі навчальної комунікації; - вміння оцінювати предмет навчальної комунікації з точки зору його сприйняття адресатом
Налаштування на висловлювання відповідно до вимог жанру з урахуванням готовності адресата до змістового сприйняття тексту того чи іншого жанру	КУНД-3: створення різножанрових текстів відповідно до завдань комунікації; КУНД-4: здійснення успішної мовленнєвої діяльності в умовах навчальної дискусії: - вміння планувати і продукувати навчальні висловлювання з урахуванням готовності адресата до смислового сприйняття тексту того чи іншого жанру; - уміння планувати і продукувати висловлювання в ситуації навчальної дискусії; - вміння планувати і продукувати навчальні висловлювання з

	урахуванням готовності адресата до смислового сприйняття тексту того чи іншого стилю (уміння формулювати ідею висловлювання, розвивати його тему, викладати матеріал відповідно до вимог структури жанру, аргументувати власну думку)
Продукувати висловлювання з урахуванням особливостей слухання як мовленнєвої діяльності адресата	КУНД 5– аналіз власної мовленнєвої діяльності; рефлексія з приводу створення та виконання риторичних текстів, використання мовленнєвих засобів; - уміння слухати учасників мовленнєвої комунікації; -уміння здійснювати риторичну рефлексію здійснених комунікативних дій;
Рефлексія висловлювання як власного комунікативного вчинку	КУНД 5– аналіз власної мовленнєвої діяльності; рефлексія з приводу створення та виконання риторичних текстів, використання мовленнєвих засобів; - уміння здійснювати риторичну рефлексію здійснених комунікативних дій

Зіставлення показує, що риторичні вміння відображають такі етапи комунікативної навчальної діяльності (складовими якої є комунікативні універсальні навчальні дії), як залучення в діяльність, цілепокладання, проектування дій, здійснення дій. Однак в них не відображені аналіз результатів дій і порівняння їх з поставленими цілями. Отже, систему риторичних умінь необхідно доповнити вміннями зіставляти результат комунікативних дій з метою комунікативної діяльності - здійснювати риторичну рефлексію. Специфіка риторичної рефлексії відображена в описі процесів розв'язання риторичних задач, яке включає стандартні елементи евристичного циклу: мотивацію діяльності, усвідомлення проблеми, вирішення проблеми, демонстрацію результатів, їх зіставлення один з одним і з культурно-історичними аналогами (дозволяє відповісти на питання: чому діяв саме так?) [8, с. 50].

На думку О.Нікульченкової, формування КУНД в процесі використання прийомів риторизації має грунтуватися на розв'язанні системи риторичних задач, які доповнюють систему предметних завдань. При цьому організація пізнавальної діяльності школярів включає: 1) створення комунікативної ситуації (реальної /

віртуальної; природної / ігрової), 2) організацію різних форм співробітництва, 3) навчальну дискусію, 4) самоаналіз комунікативної діяльності [8, с. 51].

Отже, КУНД - комунікативний компонент планованого результату початкової освіти, система універсальних навчальних дій, що забезпечують "уміння вчитися". Оскільки діяльнісних аспектом навчання є пізнавальна діяльність, то КУНД є одиницями пізнавальної комунікації, спрямованої на освоєння школярем соціального культурного досвіду.

Використання прийомів риторизації на уроках мови реалізується в такій послідовності дій учня: аналіз комунікативної ситуації; осмислення предмета майбутньої промови з точки зору його сприйняття адресатом; вибудовування висловлювання відповідно до вимог жанру з урахуванням готовності адресата до змістового сприйняття тексту того чи іншого жанру; вибір засобів стильового оформлення висловлювання з урахуванням готовності адресата до змістового сприйняття тексту того чи іншого стилю; продукування висловлювання з урахуванням особливостей слухання як мовленнєвої діяльності адресата; рефлексія висловлювання як особистого комунікативного вчинку.

Риторично значущі висловлювання - це висловлювання, створені учнями в процесі мовної діяльності на уроках української мови, в різних стилях і жанрах.

КУНД складаються з компонентів комунікативних предметних умінь, формування яких є завданням української мови як навчального предмета. Тому саме в контексті методики викладання української мови можуть бути визначені наукові підходи до формування таких КУНД, які здійснюються школярем у зовнішній промові і демонструють сформованість мовленнєвих умінь і їх використання в різних життєвих ситуаціях. Оскільки пізнавальна діяльність неможлива поза комунікативною взаємодією учнів один з одним або з учителем, а найважливіша складова взаємодії - вплив партнерів комунікації один на одного, актуальним засобом формування КУНД є використання прийомів риторизації. Їх застосування забезпечує аналіз школярами комунікативних ситуацій, фактів комунікації, вибір комунікативних стратегій, їх обгрунтування, аргументацію доцільності своєї позиції на основі теоретичних знань і практичного досвіду. Зіставлення представлених у педагогічній літературі комунікативних універсальних навчальних дій і риторичних умінь, описаних в методиці викладання української мови, дозволяє виділити спеціальні комунікативні УНД риторичного характеру: орієнтування в комунікативній ситуації, її оцінка з метою планування власної участі у пізнавальній комунікації" (КУНД- 1); отримання необхідної для здійснення пізнавальної діяльності інформації в процесі комунікації (КУНД-2); планування і продукування висловлювань як одиниць навчальної комунікації (КУНД-3); участь у навчальній дискусії (КУНД-4); здійснення риторичної рефлексії (КУНД -5). Теоретичною основою формування даних умінь є положення риторики і неориторики (положення теорії мовної діяльності, лінгвопрагматики, риторичне вчення про дискусійну мову, про риторичний канон).

Формування КУНД в процесі застосування прийомів риторизації може бути забезпечене розв'язанням системи риторичних задач, які доповнюють систему предметних завдань, яка дозволяє школяреві бути активним суб'єктом

комунікативної навчальної діяльності на таких її етапах, як залучення в діяльність, цілепокладання, проектування дій, здійснення дій, аналіз результатів дій і порівняння їх з поставленими цілями.

Аналіз Держастандарту початкової освіти, програми з української мови для учнів 1-4 класів, підручників "Українська мова" авторів М.Вашуленко та М.Захарійчук уможливив такий висновок: завдання риторизації спеціально не поставлені в стандарті, програмі та підручниках, проте в цілому в підручниках представлені ті знання з теорії тексту, культури мовлення, які можуть бути покладені в основу формування риторичних умінь. У підручниках з української мови представлений значний обсяг завдань комунікативного характеру. Вони займають до 58,7% - 63,5% у 4 класі. Багато з них дозволяють школярам освоювати таку мовленнєву дію, як участь у навчальній комунікації, створення висловлювання в різних жанрах. Однак в основному подібні завдання не передбачають збереження цілісності комунікативної ситуації, в якій діє учень. Їх значна частина (до 50 %) - вправи репродуктивного характеру, що передбачають дію за зразком.

Автори підручників з української мови для учнів 4 класу М.Вашуленко та М.Захарійчук приблизно однаково розмістили у кількісному відношенні типи риторичних завдань: найбільша кількість завдань на інтерпретацію художнього тексту у підручнику М.Вашуленка (25,3%), завдань риторичного змісту на аргументовану відповідь у підручнику М.Вашуленка – 16 % та у підручнику М. Захарійчук 18 %; завдань на створення текстів на задану тему відповідно 5,4 % та 6,8 %; створення висловлювань в тому чи іншому жанрі за описом комунікативної ситуації або її елементів – відповідно 4 % та 5,1 %; завдань на створення тексту за малюнками – 4 % та 3,7 % відповідно в обох авторів; найменшу кількість завдань автори пропонують для опису репродукцій картин – 0, 7 % та 0,3 %.

Список використаних джерел:

1. Арефьева О.М. Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2012. 186 с.

2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. М.: Академия, 2011. 125 с.

3. Вашуленко М. С. Українська мова: підруч. для 4 кп. загальноосвіт. навч. закп. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко /за ред. М. С. Вашуленка. К. : Видавничий дім "Освіта", 2015. 192 с.

4. Вострикова, Т. И. Риторизация процесса обучения – путь к гармонизирующему диалогу [Электронный ресурс] / Т.И. Вострикова, Е.В. Пилипцова. - Режим доступа: http: // www.pushinst.org›index.php?…content&task=view…Itemid (дата обращения: 10.07.2020).

5. Дроздова О.А., Смирнова Т.А. Формирование комумуникативных универсальных учебных действий младших школьников как ведущий результат обучения. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2016, № 5(59): в 3-х ч., Ч. 1. С. 182-184.

6. Жуковина Ю. В. Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. *Молодой ученый*, 2016, №7.6. С. 78-80. – URL https://moluch.ru/archive/111/27729/ (дата обращения: 22.09.2019).

7. Захарійчук М. Д., Мовчун А. І. Українська мова: підручник для 4 кп. загальноосвіт. навч. закп. з навчанням українською мовою / М. Д.Захарійчук, А. І. Мовчун. К.: "Грамота", 2015. 192 с.

8. Никульченкова Е. В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии риторизации: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02. Москва, 2017. 227 с.

9. Нищета В. А. Риторизація освітнього простору сучасної школи в контексті компетентнісного (життєтворчого) підходу. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 28 квітня 2011 року* ; ред. кол. : Федоренко В. А., Батечко О. В., Єрмаков І. Г. та ін.. К. : Київ. ін.-т сучасн. підр., 2011. С. 119–122.

10. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти {Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 688 від 24.07.2019} Режим доступу: http: // www zakon.rada.gov.ua›go/87-2018-п.

11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики... [Електронний ресурс]. Режим доступу: http: // www kmu.gov.ua›npas/249613934.

12. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http: // mon.gov.ua›Освіта›Освітні програми›…dlya-pochatkovoyi-shkoli. 66 с.

АНАЛІЗ ПРОГРАМИ ТА ПІДРУЧНИКІВ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ АНАЛІЗУВАТИ ПОЕТИЧНІ ТВОРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Жебровська Тетяна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Актуальність дослідження Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 р.) [8], Професійний стандарт "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти" (2018 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (2016 р.) [9] актуалізує пробему вдосконалення читацьких умінь під час аналізу художнього твору в контексті літературного розвитку молодших школярів.

Нові вимоги державного стандарту початкової освіти визначили нові підходи до вивчення матеріалу в школі. У зв'язку з цим система дитячої літературної освіти на своєму особливому матеріалі спрямована на досягнення загальних цілей початкової загальної освіти: формування особистості молодшого школяра, його

творчих здібностей; збереження і підтримку індивідуальності учнів; виховання духовних, естетичних і моральних почуттів, емоційно-цінісного позитивного ставлення до себе та навколишнього світу [8].

Вивчення літератури в початковій школі спрямоване на досягнення таких цілей:

- виховання духовно розвиненої особистості, готової до самопізнання і самовдосконалення, здатної до творчої діяльності в сучасному світі; формування гуманістичного світогляду, національної самосвідомості, громадянської позиції, почуття патріотизму, любові і поваги до літератури і цінностей вітчизняної культури;

- розвиток уявлень про специфіку літератури серед інших мистецтв; культури читацького сприйняття художнього тексту, розуміння авторської позиції; образного та аналітичного мислення, естетичних і творчих здібностей учнів, читацьких інтересів, художнього смаку; усного та писемного мовлення учнів;

- освоєння текстів художніх творів у єдності змісту і форми, основних історико-літературних відомостей і теоретико-літературних понять;

- вдосконалення початкових умінь аналізу та інтерпретації літературного твору як художнього цілого в його історико-літературній обумовленості з використанням теоретико-літературних знань; написання творів різних типів; пошуку, систематизації та використання необхідної інформації, в тому числі в мережі Інтернет [3, с. 3].

На жаль, не всі вчителі замислюються над впливом поетичних творів на емоційну сферу учнів, на практиці не всі можуть так організувати роботу на уроці, щоб сформувати у кожного учня здатність аналізувати та осмислювати поезію як жанр літератури, глибше пізнати ідею твору. Часто робота з поетичними творами обмежується прочитанням матеріалу і засвоєнням змісту написаного.

Інноваційна система роботи з засвоєнням поезії забезпечить формування у молодших школярів уявлень про жанрову систему літератури, розуміння особливостей ритміко-мелодійного малюнку твору, створить передумови для розвитку емоційної культури і творчих здібностей учнів початкових класів.

Все це підтверджує актуальність обраної нами проблеми створення системи роботи з поетичними творами, спрямованої на розвиток читацьких умінь аналізувати поетичні твори у молодших школярів на уроках літературного читання, її значущість для теорії і практики літературної освіти молодшого школяра.

Постановка проблеми Кожну дитину можна навчити читати, однак не всі діти повноцінно сприймають і усвідомлюють сутність прочитаного, що вимагає вдосконалення і зміни підходів до організації читацької діяльності молодших школярів, осмислення процесу формування основ читацької компетентності. Компетентнісний підхід в освіті (І. Зимня, Е.Зеєр, А.Хуторський) висуває нову мету навчання в початковій школі - розвиток і виховання учня як суб'єкта навчальної діяльності. Нове цілепокладання визначає підвищені вимоги, що пред'являються до особистісних характеристик людини: високий рівень її інтелектуальних здібностей, самостійність і компетентність (Ш. Амонашвілі, В.Давидов, В. Шадриков, Г.Цукерман).

Однією з ключових і найбільш актуальних завдань літературної освіти в школі є підготовка кваліфікованого читача, здатного до глибоко особистісного, самостійного

розуміння літературного поетичного твору, що володіє естетичним смаком, загальною та читацькою культурою. Виховати такого читача можливо, тільки спираючись на пізнавальні інтереси школярів і їх емоційне сприйняття прочитаного. Що ж стосується результату навчально-виховного процесу, то найважливішими критеріями його ефективності повинні бути не тільки і навіть не стільки набуті знання, вміння, навички, скільки творчий розвиток особистості, що володіє самостійним мисленням, здатної зрозуміти і оцінити твір мистецтва. Це передбачає систематичне читання школярами художніх творів, формування у них особистісного ставлення до прочитаного, послідовне посилення самостійності учнів від класу до класу, включення їх у творчу діяльність.

Оновлення змісту літературної освіти визначило пошуки сучасних форм і методів навчання. У методиці викладання літературного читання, в практиці роботи класоводів значна увага повинна приділятися у зв'язку з вище сказаним організації читання поетичних художніх творів, прийомам, які пробуджують інтерес до самостійного читання, а також розвитку у школярів асоціативного та образного мислення, уяви, творчих здібностей, мовних умінь. Проте, як показує практика, організувати таку роботу вчителю на уроці не завжди вдається, що обумовлено специфікою поетичного тексту, його ритмікою та римою.

Як же тоді навчити основам аналізу поетичного тексту школярів, які будуть здатними створити власний зв'язний текст? Як з'єднати емоційне сприйняття з поглибленим аналізом частин і рядків? Яким методам і прийомам роботи віддати перевагу, які здатні відкрити учням ідею вірша, стимулювати їх пізнання? Звичайно, аналіз ліричного твору, як того вимагає програма, має в кожному класі певну специфіку.

Аналіз ліричного твору в початковій школі спирається, в основному, на емоційне сприйняття тексту, тобто вимагає роздумів про прочитане, визначення власних безпосередніх переживань. Учні повинні бути підготовлені до творчого прочитання, особистісного сприйняття й оцінки поетичного твору.

Аналіз ліричного тексту в початковій школі - проблема складна, оскільки вивчення лірики, роду літератури у вищій мірі умовного, тонкого, на жаль, часто буває лише поверховим. Лірика - непростий для сприйняття молодшого школяра жанр літератури. Особливість її полягає в тому, що в поетичному творі немає героя, а предметом зображення стає внутрішній світ людини, її переживання, роздуми. У ліриці відсутній опис подій, вчинків персонажів, обставин дії. Вона не стільки зображує, скільки висловлює враження від реального життя. У ліричному творі автор відображає суб'єктивний настрій, який стає близьким широкому колу людей. Але молодшим школярам часто буває важко зрозуміти основну ідею твору в силу їх невеликого життєвого і чуттєвого досвіду. Ще однією перешкодою на шляху усвідомлення головної ідеї твору стає мова, якою написано вірш.

Аналіз наукових досліджень з проблеми До вивчення проблеми читання та його методики зверталися представники різних напрямків науки: педагоги (К.Бабенко, П.Білоус, Н.Волошина [1], М.Воюшина [4], О.Ісаєва, Л. Малі, В.Мартиненко, С.Корольова [2], Л.Мірошниченко, Т.Моїсеєва, Т.Рижкова, О.Савченко, А.Суюндова,

Н.Цурциліна , В.Халін, О.Хома та ін.), психологи (Л.Виготський, А.Леонтьєв, Д. Ельконін, Г.Цукерман та ін.), літературознавці (Н.Астрахан, Ю.Вишницька, В.Соколова), мовознавці (Ю.Арешенков, М.Битокова, О.Вертій, Л.Шадріна).

Питаннями методики навчання читання також займалися Н.Волошина [1], М.Воюшина [4], М. Оморокова, Н.Свєтловська, О.Савченко, Л.Мацевко-Бахерська, Л.Мірошниченко та ін.

У дисертаціях низки авторів частково досліджено окремі аспекти методичної проблеми формування читацьких умінь та методики аналізу поетичного твору: К. Бабенко – формування у старшокласників здатності естетичного сприймання твору, О. Слижук – організація читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення епічного твору; С. Корольова – вивчення особливостей поетичного мовлення в процесі аналізу ліричних творів; С.Мірошниченко – методика аналітичного читання поетичних творів французькою мовою; Т.Моїсєєва – навчання студентів педагогічних коледжів аналізу поетичного тексту, Т.Дятленко – формування умінь аналізувати пейзаж у прозових творах та ін. Однак система формування читацьких умінь в учнів початкової школи під час аналізу поетичного тексту не представлена в жодному з цих досліджень.

Отже, об’єктивна необхідність розв’язання проблеми формування читацьких умінь у молодших школярів під час аналізу поетичного тексту на уроках читання, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми **"**Аналіз програми та підручників з літературного читання в контексті розвитку читацьких умінь аналізувати поетичні твори молодших школярів**".**

Курс літературного читання згідно з програмою передбачає досягнення наступних цілей: вдосконалення всіх видів мовної діяльності, що забезпечують вміння працювати з різними видами текстів, розвиток інтересу до книги, формування читацького кругозору і здобуття досвіду у виборі книг і самостійної читацької діяльності [3, с. 3]. У документі визначено, що при успішному освоєнні молодші школярі повинні навчитися: вільно, виразно читати текст; виробити вміння прискорено читати твір за допомогою відпрацювання прийомів цілісного і точного сприйняття слова, швидкості розуміння прочитаного; вловлювати головну думку твору, логіку розповіді, смислові та інтонаційні зв'язки в тексті; складати план прочитаного твору і короткий переказ його змісту; усно малювати картини за прочитаним твором; описувати усно зміст репродукцій картин відомих художників і зіставляти їх з прочитаними художніми текстами; самостійно знайомитися з книгою, спираючись на прізвище автора, назву книги та ілюстрації до неї [там само, с.7].

У програмі вказано: "Формування читацьких умінь здійснюється в нерозривній єдності з мовленнєвими. Якщо сукупність читацьких умінь відображає процес сприймання, осмислення твору, то мовленнєві уміння – процес створення власного висловлювання за прочитаним (прослуханим). При цьому діти не копіюють текст-зразок, а використовують для побудови власних висловлювань засоби, аналогічні тим, з якими ознайомилися на уроках читання" [3, с.3].

Особливе місце в програмі відводиться роботі з текстом художнього твору. Учень вчиться орієнтуватися у змісті художніх творів, усвідомлює сутність поведінки літературних героїв. Молодші школярі вчаться визначати особливості художнього тексту: своєрідність виразних засобів мови (за допомогою вчителя), розуміти назву твору, його адекватне співвіднесення зі змістом [там само, с. 4].

Діти вчаться розуміти морально-естетичний зміст прочитаного твору, усвідомлювати мотивацію поведінки героїв, аналізувати вчинки героїв з точки зору моралі, самостійно відтворюють текст з використанням виразних засобів мови (синонімів, антонімів, порівнянь, епітетів), послідовно відтворюють епізоди з використанням специфічної для даного твору лексики (з питань вчителя), розповідають за ілюстраціями і переказують [3, с.13-14].

Особлива увага у програмі приділяється аналізу школярами поетичних творів. Зупинимося на специфіці цих жанрів.

У 2 класі згідно з програмою учні знайомляться з поезією (сюжетним віршем, пейзажною лірикою) та впізнають за заголовком, ілюстрацією, уривком твору, прізвищем автора твір, який вивчався, відповідають на запитання: про кого, про що йдеться у творі? Школярі висловлюються щодо теми та основної думки твору (з допомогою вчителя), визначають в невеликих за обсягом і нескладних за будовою творах початок, основну частину, кінцівку, називають героя твору, розрізняють позитивні й негативні вчинки персонажів, знаходить у тексті опис зовнішності персонажа, факти про його вчинки, події, які з ним відбуваються. Учні повинні знаходити у тексті слова, які точно, образно відтворюють подію, зображають персонажа, його вчинок; вирізняти вірш серед інших літературних творів; повинні знаходити у вірші римовані слова; спостерігати за звучанням ритму вірша (з голосу вчителя, актора в аудіозаписі) і визначати його настрій; розрізняють веселі й сумні вірші; виділяють в тексті слова, словосполучення, розділові знаки, що вказують на відповідні темп, силу голосу, тон звучання (з допомогою вчителя); читають виразно вірш (після попередньої підготовки); заучують вірші напам’ять, використовуючи опорні слова, малюнки. Окрім того учень повинен заповнювати пропущені рими в уривках віршів шляхом підбору слів, які подані для римування (індивідуально або у процесі групової чи парної роботи за допомогою вчителя); добирати ланцюжок римованих слів [3, с. 10, 13, 14].

У 3 класі коло дитячого читання віршованих творів доповнюється: тут представлені вірші сюжетні, пейзажні, гумористичні, фантастичні; акровірші, вірші-загадки, вірші-скоромовки. Школярі повинні називати серед поетичних творів основні теми читання; твори зазначеного у завданні жанру; прізвища, імена 4-5 найвідоміших українських поетів, та їхні твори, з якими ознайомились під час навчання [там само, с. 20].

У 4 класі школярі продовжують працювати над жанровими особливостями віршів, їхньою тематикою, визначати почуття автора та засоби їхнього вираження у вірші, зміни почуттів поета в ліричному вірші, створювати самостійно та з допомогою вчителя вірші [там само, с. 39].

З метою визначення того, як втілюються основні завдання програми у роботі над поетичними творами у сучасних підручниках з літературного читання, нами було проаналізовано підручники О.Савченко та В.Науменко для учнів 2-4 класів.

Установлено, що в підручнику О. Савченко для 2 класу подано найбільша кількість поетичних творів - 72: Д.Павличко "Школа"; Л.Глібов "Бачити – не бачить"" Л.Глібов "Хто ж то такая"; В.Фетисов "Хто з чого вчиться"; С.Жупанин "У лісові музичній школі" та ін. [10].

У підручнику з читання О. Савченко для 3 класу уміщено 47 віршів, серед них такі: К.Перелісна "Осінні танці"; Л. Костенко "Вже брами літа замикає осінь", "Шипшина важко віддає плоди"; Г.Черінь "Чи ми з природою єдині"; Д. Білоус "Кожну літеру ціни"; "Дивне розмаїття"; Н.Умеров "Диктант"; Д.Павличко "Соняшник"; Л.Похв "У бібліотеці" та ін. [11].

У підручнику для 4 класу автор подає лише 47 творів поетичного характеру. Приклад: Г. Кирпа "Мова моя"; О.Олесь "Наші предки – слов'яни"; "Ярослав Мудрий"; Д. Білоус "У назвах міст і сіл слова"; М.Хоросницька "Звідки в міста назва – Львів"; І. Гнатюк "Козацький дуб"; Д. Павличко "Наш прапор"; "Гімн"; В. Сосюра "Як не любить той край"; Л.Костенко "Усе моє, все зветься Україна"; "Я хочу на озеро Світязь" та ін. [12].

Майже таку кількість нараховано поетичних творів у підручниках з читання для учнів 2-4 класу автора В.Науменко. Для учнів 2 класу подано найбільшу кількість поетичних творів - 63 твори: М.Підгірянка "Ліс"; "Прийшла осінь"; Н.Забіла "Ладки, ладоньки, ладусі"; "Ой чук-чуки"; "Дощ іде"; Глібов "Загадка"; с.Жупанин "Наталчина пригода"; О.Пчілка "Вже ж у любому куточку" та ін. [5].

У підручнику з яитання для 3 класу цей же автор подає таких творів 31, серед яких: М.Познанська "Ромашка"; І.Жиленко "Вечір гномів"; А.Качан "Крихта хліба"; Л.Глібов "Хто вона?"; "Коник-стрибунець"; Є.Горєв "Зелені коники в траві"; П. Тичина "Пастелі"; В Сосюра "Спокоєм повиті"; Н. Забіла "Зірочки"; М. Підгірянка "Вечір іде"; М. Вороний "Ущухла буря"; Л.Костенко "Шипшина важко віддає плоди""; Г. Чубач "Зупинюся над рікою" та ін. [6].

У підручнику з читання для учнів 4 класу В.Науменко уміщує 30 поезій: Л.Костенко "Отак би й слухав про царя Салтана"; Т.Шевченко "Встала весна""; "Реве та стогне"; "За сонцем хмаронька пливе"; "Мені легшає в неволі"; І.Франко "Полудень"; "Сипле сніг"; Л.Українка "Вже сонечко в море сіда"; "Пливе білий човник"; "Сосна" та ін. [7].

Кількісні дані поетичних творів у підручниках з літературного читання для учнів 2-4 класів подано у таблиці 1.1.

Отже, дані таблиці засвідчують: більше поетичних творів у підручниках О. Савченко – 158, ніж у підручниках В.Науменко, де їх нараховано 124. Причому у обох підручниках помітка тенденція зменшення кількості віршів з кожним навчальним роком на користь вивчення прозових творів.

Окрім того нами підраховано кількість та типи завдань у цих підручниках під час вивчення поетичних творів.

У підручнику з читання В.Науменко для учнів 2 класу подано такі творчі завдання на розвиток умінь аналізувати ПТ: "Як ти вважаєш, чому завдання тобі запропонувала саме авторська скринька? Спробуй передбачити, які твори чекають на зустріч із тобою. Чим вониможуть бути схожі на твори з розділу "Народні дитячі пісні та малі жанри"?"; "Що можна було б зобразити на малюнку до вірша "Прийшла осінь"? Які кольори треба обрати? Чому? Виконай малюнок на папері"; "Вслухайся у звучання віршів Марійки Підгірянки. Які слова надають їм ніжного забарвлення?"; "Розіграйте прочитану забавлянку. Зверни увагу, як починаються забавлянки Наталі Забіли. А якими словами починаються народні забавлянки?"; "Порівняй загадку Степана Жупанина з народною: Маленький, сіренький по гаях літає, гарно співає. Чим відрізняється загадка поета?" та ін. [5, с. 5-29].

У підручнику з читання О.Савченко для учнів 2 класу подано такі творчі завдання на розвиток умінь аналізувати ПТ: "Спробуйте змінити вірш, вставляючи імена учнів вашого класу"; "Розкажіть, якою повинна бути телефонна розмова ? Поміркуйте, що корисного міг зробити кожен з хлопчиків за час такої "ділової розмови"?"; "Підготуйте і розіграйте діалог з однокласником по телефону"; "Розпитайте, які колискові співають у вашій родині. Вивчіть одну-дві колискові та проспівайте її у класі"; "Поставте одне одному запитання за прочитаними творами" та ін. [6, с. 4- 32].

Порівняльний аналіз змісту підручників О.Савченко та В.Науменко щодо використання поетичних творів та завдань у них подано у таблиці 1.1 (Див. Таблицю 1.1).

Таблиця 1.1.

Порівняльний аналіз змісту підручників О.Савченко та В.Науменко щодо використання поетичних творів

Кількість усіх віршів у підручниках О.Савченко	Кількість завдань до них творчого харак-теру	Кількість завдань до них репродуктивного характеру	Кількість усіх казок у підручниках В.Науменко	Кількість завдань до них творчого харак-теру	Кількість завдань до них репродук-тивного характеру
4 клас - 39	111	117	4 клас - 30	107	137
3 клас - 47	88	149	3 клас - 31	58	140
2 клас - 72	95	189	2 клас - 62	137	143
Всього 158	**194**	**455**	**Всього 124**	**195**	**420**

Отже, дані таблиці 1.1 уможливлюють такі висновки: кількість усіх поетичних творів у підручниках О. Савченко складає – 158; кількість завдань до них творчого характеру під час аналізу ПТ – 194, а репродуктивного характеру – 455. Кількість усіх віршів у підручниках В.Науменко складає - 124. Кількість завдань до них творчого характеру – 195, а репродуктивного характеру – 420. Варто зауважити, що у підручниках подано достатню кількість поетичних творів, кількісні дані щодо віршів та розподілу типів завдань під час їх аналізу у підручниках обох авторів майже не

відрізняються з домінуванням репродуктивних завдань, яких у 3 рази більше у обох авторів порівняно з творчими.

Співвідношення поетичних творів до загальної кількості текстів для читання в різних підручниках з літературного читання для учнів 2-4 класів авторів О.Савченко та В.Науменко подано у рис. 1. (Див. рисунок 1).

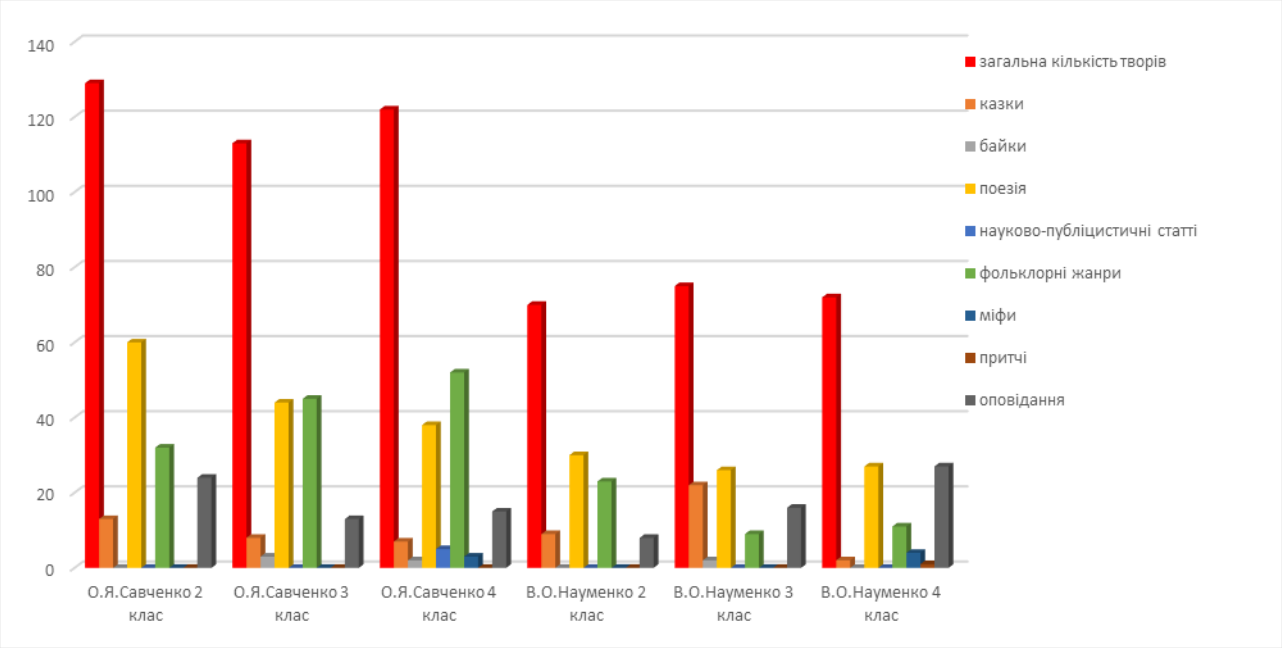


Рис.1. *Співвідношення поетичних творів до загальної кількості текстів для читання у підручниках з літературного читання В.Науменко та О.Савченко для учнів 2-4 класів*

Отже, з рис. 1 постає: співвідношення віршів до загальної кількості текстів у підручнику О.Савченко є таким: для учнів 2 класу - 129 загальна кількість, а віршів - 72; для школярів 3 класу загальна -113, віршів – 47; для учнів 4 класу загальна - 112, віршів – 39.

У підручнику В.Науменко – для школярів 2 класу: 105 – загальна кількість творів, з них – 62 вірші; для 3 класу: 75 - загальна кількість, з них –31 вірші; для 4 класу: 72 – загальна кількість, а віршів - 30. Щодо загальної кількості усіх поетичних творів, уміщених у підручниках з читання О.Савченко, то постає, що тут загальна кількість текстів становить 252, з них віршів 158, що становить 62,6 % від загальної кількості. У підручниках з читання для учнів 2-4 класу за редакцією В.Науменко загальна кількість творів 217, з них віршів – 124, що становить 57,1 %. Отже, ми бачимо, що співвідношення поетичних творів до загальної кількості текстів у обох авторів майже однакове: більше 50 % від загальної кількості, найбільший відсоток представлено автором О.Савченко – 62,6 %.

Вивчивши та проаналізувавши кількісне співвідношення поетичних творів у підручниках з читання для учнів 2-4 класу та завдання під час їх вивчення, які вміщені у підручниках О.Савченко та В.Науменко, ми дійшли такої думки, що підручники обох авторів за своєю структурою та різноманітністю віршів є доцільними

у використанні з метою формування читацьких умінь під час їх аналізу. Окрім того у підручнику О.Савченко усього творчих завдань під час вивчення віршів 194, порівняно з підручником В.Науменко, де усього творчих завдань під час вивчення віршів 195. Як бачимо кількість творчих завдань у обох авторів майже однакова.

Список використаних джерел:

1. Волошина Н. Й. Наукові основи методики літератури: посібник для студ. вузів / Н.Й. Волошина та ін. ; за ред. Н. Й. Волошиної. К. : Ленвіт, 2002. 344 с.

2. Королева С. В. Изучение особенностей поэтического языка в процессе анализа лирических произведений в старших классах средней школы: автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 "Теория и методика обучения литературе". Москва 2000. 24 с.

3. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // mon.gov.ua›Освіта› Освітні програми›…dlya-pochatkovoyi-shkoli. 40 с.

4. Методика обучения литературному чтению: учебник для студ. учереждений высш. проф. Образования / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева; под ред. М.П. Воюшиной. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр "Академия", 2013. 288 с.

5. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Генеза, 2012. 176 с.

6. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл. К.: Генеза, 2014. 176 с.

7. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл. К.: Генеза, 2015. 176 с.

8. Новий державний стандарт початкової загальної освіти всеукраїнська серпнева конференція. 2017. http:// nus.org.ua/.../2017/.../NewSchool_Presentation-final_18-08. (дата звернення: 7.05.2020).

9. Про схвалення Концепції реалізації державної політики... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www kmu.gov.ua›npas/249613934.

10. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Видавничий дім "Освіта", 2012. 160 с.

11. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. 192 с.

12. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл . К. : Видавничий дім "Освіта", 2015. 198 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Загороднюк Владислава, студентка факультету психології та соціальної роботи
спеціальність "Початкова освіта"
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Дубровська Л. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Сучасний процес навчання розвивається під гаслами постійного реформування, поліпшення умов навчання, ускладнення змісту освіти, що у свою чергу призводить до суттєвого зростання кількості інформації, яку повинен засвоїти учень за мінімальний проміжок часу. Саме тому згідно з концепцією "Нова українська школа" вчителі початкової освіти активно впроваджують у систему навчання інтегровані уроки які сприяють підвищенню активності та позитивної мотивації до навчання у молодших школярів.

Інтегрований урок є тим засобом навчання, що дозволяє за мінімальний проміжок часу отримати комплексні та системні знання. Завдяки урокам такого типу досягається найбільш складна мета навчального процесу, а саме – отримання системного, цілісного мислення.

Створення та впровадження в життя інтегрованих уроків дає змогу переосмислити пріоритети навчання, роль учня в навчальному процесі, взаємодію різних навчальних предметів.

Темі інтеграції навчання присвячено в цілому чимало праць як педагогів, так і психологів, але проблема інтеграції сучасного процесу навчання залишається надзвичайно складною та невивченою.

У дослідженнях В.В. Давидова, Е.Л. Носенко , Л.С. Виготського, В.П. Зінченка представлено лише психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання.

Найбільш цілісними та всеохоплюючими є праці С.У. Гончаренка, Козловської І. М. , Іванчук М.Г. , М.С. Вашуленко , С.В. Загв'язінського , в яких розкривається не тільки сутність інтеграції як педагогічного явища, а й подаються її форми, види.

Дидактичні можливості інтеграційних занять багатокомплектного змісту початкової освіти досліджували такі вчені як І.М. Козловська, Н.М. Бібік, М.С. Вашуленко , О.Я. Савченко , Р.В. Ільченко та інші.

Серед сучасних дослідників, які опікуються цією проблемою, можна назвати Т.Браже, О.Гільзову, М.Масол, О.Савченко, Н.Сердюкову, О.Сухаревську, В.Фоменка.

Сучасний етап розвитку освіти характеризують полярні тенденції – диференціація й інтеграція різних сторін освітньої системи. Ці два, на перший погляд, протилежних процеси на практиці є діалектичною єдністю, що взаємно доповнюють і супроводжують один одного. Поняття інтеграції – це процес такого усвідомлення суб′єктом будь-яких предметів чи явищ, за якого він не лише констатує на емпіричному рівні їх певні властивості, але й встановлює з одного боку ієрархію між

ними, з іншого – типи взаємозв′язків, які при цьому виникають, що дозволяє йому універсально предметно-перетворювально діяти на основі такого мислення.

Під інтегрованим підходом до навчання розуміють таку глобальну і системну організацію дидактичного процесу, що включає всі компоненти цього процесу і, перш за все, суб′єктів педагогічної взаємодії, орієнтуючи їх на продуктивний розвиток особистості дитини, підвищення її розвивального потенціалу та соціально-психологічної адаптації в сучасному динамічному суспільстві.

Інтеграція вирішує основні суперечності освіти – протиріччя між безмежністю знань й обмеженими людськими ресурсами. Зміст сучасної початкової освіти розроблено на основі компетентнісного підходу: не знання заради знань, а вміння їх застосовувати в реальному житті [19, с.72]

Методично правильна побудова і проведення інтегрованих уроків впливають на результативність процесу навчання: знання набувають системності, уміння стають узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів, ефективніше формуються їхні переконання і досягається всебічний розвиток особистості. Такі уроки сприяють підвищенню зростання професійної майстерності вчителя, тому що вимагають від нього володіння методикою сучасних технологій освітнього процесу.

Вивчаючи можливості інтегрованого навчання, можна зробити висновок, що за цією методикою – майбутнє. Змістовні та цілеспрямовані інтегровані уроки вносять у звичайну структуру шкільної освіти новизну, оригінальність, сприяють формуванню цілісної картини світу, розгляду предмета з кількох сторін, дозволяють систематизувати знання.

Безумовно, говорити сьогодні про повну інтеграцію тих чи інших предметів у рамках початкового навчання поки це рано, оскільки для цього необхідні спеціальні дослідження, в яких мають взяти участь і дидакти, і психологи, і методисти. Особливо продуктивно можна буде застосувати такі інтегровані курси у системі диференційованого навчання, у класах з підвищеним рівнем і темпом засвоєння програм. У концепціях створення національної школи інтеграція змісту освіти розглядається як важлива умова повноцінної реалізації усіх її функцій, на основі інтеграції усіх її навчальних курсів уже створені окремі програми.

При підготовці до інтегрованого уроку вчитель має враховувати перелік вимог до його проведення. Головне місце на таких уроках відводиться елементам творчого пошуку. Творчість учителя породжує й творчість учня. Найефективніший той урок, на якому на всіх і на все вистачає часу й уваги, коли всім цікаво вчитись. Інтегровані уроки розвивають мислення і мовлення школярів, їхню увагу, пам′ять, спостережливість, кмітливість, ініціативу, самостійність, наполегливість, працьовитість, чуйне, уважне ставлення один до одного та багато інших позитивних якостей особистості, які так важливо закладати якомога швидше.

Яскравим прикладом інтегрованих уроків є уроки з предмету "Я досліджую світ" на тему: "Хто такий дослідник", які представлені в курсовій роботі. Їхньою метою є навчити учнів спостерігати за об′єктами і процесами навколишнього світу, робити висновки та узагальнення за результатами власних спостережень, розвивати вміння

дослідника. Для їх проведення учні повинні володіти знаннями з української мови (завдання: "Складіть звукову схему слова "Дослідник"), природознавства або географії ("Земля – куля", "Дослідник – це...").

Важливим етапом уроку є проведення фізкультхвилинки, адже для учнів початкових класів важливе комбінування інтелектуального та фізичного навантеження. Також, у змісті уроку представлені загадки, ребуси, за допомогою яких розвиваються розумові та логічні здібності людини.

Яскравим прикладом є інтегрований урок на тему: "Як техніка допомагає в побуті, і якою вона буде в майбутньому?"

Тема: Як техніка допомагає в побуті, і якою вона буде в майбутньому?

Мета: на основі досвіду учнів та їхніх потреб допомогти проаналізувати, як техніката технічне обладнання допомагає в побуті;навчати безпечної поведінки та безпечного використання найпростіших видівпобутової техніки;продемонструвати покращення умов життя людини за допомогою техніки;спонукати до ефективної взаємодії між учнями, а також між учнями і технікою;навчати зображувати почуту інформацію у вигляді моделей.

Обладнання: план – конспект, роздатковий матеріал, конструктор LEGO.

Хід уроку

І. Ранкова зустріч.

— Доброго дня, мене звати Назар Вікторович і сьогодні урок проведу у вас я.

— А зараз давайте станемо у коло для ранкової зустрічі.

— Давайте дізнаємось, з яким настроєм ви прийшли сьогодні до нашої школи.

— Ми зробимо вправу долонька. Будь ласка, покажіть мені всі свої долоньки.

— А тепер зігніть перший пальчик ті дітки, яких сьогодні збудила рідна вам людина.

— А тепер зігніть пальчик ті дітки, які сьогодні бачили хоча б одну посмішку.

— А тепер зігніть третій пальчик ті дітки, які сьогодні прокинулись в гарному настрої.

— Зігніть останній пальчик якщо ви сьогодні бачили хоча б одного друга.

— Що в нас вийшло?

— То з яким настроєм ми сьогодні будем з вами працювати?

ІІ. Розгадування ребусів для визначення теми заняття

— Давайте спробуємо з вам розгадувати ребуси. Відгадки будуть темою нашого уроку.

1. *(Телевізор)*

2. *(Годинник)*

3. *(Кран)*

4. *(Машина)*

У процесі розгадування ребусів прошу дітейназивати звуків условах – відгадках, поділити їх на голосні та приголосні, тверді – м’які, визначити кількість складів.

— Діти, яким одним словом можна назвати слова-відгадки ребусів.

— Отже, на сьогоднішньому уроці ми будемо говорити про техніку.

III. Розпізнавання технічних засобів, створених людиною, за їх словесним описом.

Об’єдную дітей в групи по 4 особи. Кожній групі даю картки з зображенням побутової техніки. Я зачитую опис техніки, а учням потрібно з цих карток вибрати той пристрій, про якого йде мова.

Електричний чайник – прилад для нагрівання питної води, що працює завдяки електриці.

Праска – елемент побутової техніки для вирівнювання складок і заминів на одягу.

Ваги – пристрій для зважування предметів, визначення маси тіла.

Телевізор– пристрій, який призначено для демонстрації нерухомих і рухомих зображень із звуковим супроводом.

Швейна машина– технічний пристрій для виконання процесів з'єднання, скріплення або обробки деталей швейних виробів.

М'ясорубка – ручна машинка або спеціальний пристрій для розмелювання м'яса на фарш.

Тостер – пристрій з живленням від електромережі, призначений для швидкого підсмажування плоских шматків хліба (тостів).

IV.Демонстрування вміння оперувати грошима. Сюжетно-рольова гра "Укрампиці техніки"

— Уявіть, ви зайшли в магазин побутової техніки і вам потрібно додому купити якийсь із цих приладів на 10 грн. Під кожним товаром вказана ціна.

1 грн	**2 грн**	**4 грн**
5 грн	**3 грн**	**3 грн**

V. Бесіда на тему: "Як техніка допомагає у побуті?"

Пропоную дітям висловити свої думки з приводу того, що конкретного вони купили і як ця техніка їм допоможе. Янаголошую на правилах безпеки під час використання кожного виду техніки.

VI. Фантазування щодо техніки майбутнього. Гра "Я – конструктор"

— Діти, розгляньте зображення можливої техніки майбутнього і висловіть припущення, в яких випадках можна використати цю техніку.

— Діти, давайте уявимо себе конструкторами техніки майбутнього істворимо "диво-техніку" з конструктора "LEGO".

Після того як учні створили свою "диво-техніку", вони презентують свої вироби на виставці "Технікамайбутнього".

VII. Підсумок уроку

— Діти, чи сподобалася вам зустріч із технікою?

— Що найважливішого зцієї зустрічі ви запам’ятали?

Висновок: при проведенні даного уроку поставлена мета була досягнута.На основі досвіду учнів та їхніх потреб, було проаналізовано як техніка та яке технічне обладнання допомагає в побуті; було навчено дітей безпечної поведінки та безпечного використання найпростіших видівпобутової техніки; продемонстровано покращення умов життя людини за допомогою техніки; спонукав учнів до ефективної взаємодії між один одним, а також між учнями і технікою; навчав зображувати почуту інформацію у вигляді моделей;Тема даного інтегрованого уроку відповідала змісту вивченого матеріалу з таких предметів як природознавство, математика і українська мова.

Отже, інтегрований підхід до навчання дає можливість ширше використати потенційні можливості змісту навчального матеріалу та сприяти розвитку здібностей учнів, у цілому забезпечити високу якість освіти, адже застосування інтегрованих форм навчання сприяє налагодженню взаєморозуміння і поліпшенню співпраці вчителя та учнів у процесі навчання.

Список використаних джерел:

1.Вашуленко М.С. Програма інтегрованого курсу (навчання грамоти, математики, навколишній світ) *Початкова школа*. 2001. № 8.С. 24-30.

2. Інтегровані уроки в початковій школі / Упоряд. Н. С. Вегера Тернопіль–Харків: Ранок, 2010. 160 с. (*Серія "Відкритий урок").*

3.Большакова І. Інтегроване навчання: тематичний та діяльнісний підходи. НВК "Новопечерська школа" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www. youtube.com/watch?v=f2kvqQdQp54.

4.Ніколенко Л. Нова українська школа: інтеграційний підхід у початковій загальній освіті *Методист.* 2018. № 2.С. 72-74.

5.Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН 27.10.2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shola-compressed.pdf.

6.Просіна О. Інтеграція в НУШ. Інтегрований підхід в освітньому процесі *Методист.* 2018. № 2. С. 6.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ВТІЛЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ ОСВІТИ

Іваниш Марина, магістранта І курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, спеціальності 013 "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Бобро А. А.,** кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Разючі науково-технічні здобутки другої половини XX – початку XXI століть, а також грандіозне розширення соціально-економічних, наукових і культурних зв’язків між народами та країнами викликали необхідність оновлення й модернізації освіти.

Глобальний неперервний процес реформування освіти в останні три десятиліття відбувається під час радикальної зміни епох: від індустріального до інформаційного суспільства, у розвитку якого знання, освіта, освічений людський капітал відіграють ключову роль. При цьому не викликає сумнівів, що "змістом створюваної європейської системи освіти, а відтак і майбутньої системи освіти для всього людства має бути її гранична гуманізація" [3, с. 18], оскільки вона покликана сформувати у людини усвідомлення того, що, як би не розширювалося коло наших знань, воно завжди буде лише мікронною частинкою величезного непізнанного світу, меж якого не існує, як немає меж нашому інтелектуальному і культурному вдосконаленню.

Слід нагадати, що феномен європейського виміру освіти (European dimension in education) в контексті модернізації європейського освітнього простору зародився й набув поширення протягом останніх десятиліть в руслі освітньої політики Європейського Союзу (ЄС) та Ради Європи (РЄ). Уперше він був офіційно представлений у Програмі дій в освіті Європейської економічної співдружності ще у 1976 році як напрям відповідної політики на Європейському континенті. У той час сутність феномена європейського виміру розумілася в якості одного з важливих об’єднавчих засобів, зокрема, формування розуміння того, що значить бути європейцем.

Однак у подальші роки відбувається збагачення змісту поняття "європейський вимір", що підтверджується цілою низкою матеріалів провідних документів ЄС і РЄ, як то: Рекомендація "Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя" (1983 р.), Рекомендація Парламентської асамблеї "Про європейський вимір в освіті" (1988 р.), Рекомендація 17-ої сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти "Європейський вимір освіти: зміст викладання та навчальних планів" (1995 р.), висновки 19-ої сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти "Освіта 2000: тенденції, загальні питання і пріоритети пан'європейського співробітництва", Доповідь Ради Міністрів на РЄ "Формування майбутніх цілей системи освіти і

підготовки" (2001 р.), спільний документ РЄ і Європейської Ради "Освіта і підготовка 2010" та ін.

Грунтовне вивчення результатів аналізу цих та інших джерел, здійсненого провідними вітчизняними дослідниками (Н.Бібік, О. Локшиною, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховською, С. Трубачевою та ін.), а також безпосереднє ознайомлення з деякими з них переконує, що з початку 90-х років зміст поняття "європейський вимір" починає суттєво трансформуватися у зв'язку з поширенням самої ідеї "європеїста" не тільки на економіку, а вже й на культуру, соціальну та політичну сфери життя, що зумовлює збагачення й поглиблення розуміння феномена "європейський вимір в освіті", його цілі вже включають демократію, соціальну справедливість, повагу до прав людини, посилення європейської ідентичності.

У цей період було сформульовано чотири цілі для запровадження європейського виміру, в тому числі:

-посилення в молоді почуття європейської ідентичності та відчуття цінності європейської цивілізації, що є важливим для захисту принципів демократії, соціальної справедливості;

-підготовка молоді до участі в економічному і соціальному житті Співдружності;

-поліпшення знань молоді про європейські країни, їх культуру, що сприятиме розумінню важливості співпраці країн Європи і світу [3, с. 147].

Разом з тим було настійно рекомендовано впроваджувати європейський вимір освіти в середню освіту у зв'язку з проголошенням перспективи європейського громадянства для молоді та решти населення континенту. Таким чином, можна констатувати, що феномен європейського виміру освіти з моменту зародження і в процесі подальшого розвитку розглядався на практичному рівні, а не як чергове академічне починання. Про це свідчить і той факт, що на симпозіумі РЄ (Берн, 1996 р.) було представлено узагальнені в рамках європейського виміру освіти ключові вміння, якими має володіти випускник середньої школи Європейського континенту, і серед них:

-співпрацювати в групі;

-розвязувати проблеми;

-знайомитися з різними джерелами даних;

-слухати і брати до уваги погляди інших людей;

-з'єднувати розрізнені елементи знань;

-бачити зв'язок між минулими і сучасними подіями;

-справлятися з непевністю і складністю світу [4, с. 8].

Подальша еволюція явища європейського виміру пов'язана з Рекомендаціями Комітету Міністрів РЄ "Про середню освіту" (1999 р.), у яких було обґрунтовано, в якості планувальних та вимірних орієнтирів, п'ять напрямів ключових умінь, а саме:

-політичні й соціальні вміння (брати участь у груповому прийнятті рішень, розв'язувати суперечки мирно, поділяти відповідальність… ;

-уміння для життя в мультикультурному суспільстві, зокрема, сприйняття різноманітності, повага до інших, уміння жити з людьми інших культур, мов і релігій;

-майстерне усне й писемне спілкування як запорука успіху в освіті, соціальному та трудовому житті;

-обізнаність про інформаційне суспільство, володіння технологіями, уміння судити про інформацію поширювану ЗМІ та рекламою;

-уміння навчатися протягом усього життя [7, с. 57].

У вказаних рекомендаціях також було вперше розглянуто питання щодо включення європейського виміру у шкільний план, зокрема, було зазначено, що європейський вимір не повинен стати новим предметом, але збагатити всі наявні предмети та стимулювати вдосконалення методик їх викладання; до того ж, окремо було наголошено, що впровадження європейського виміру не передбачає стандартизації навчальних планів по всій Європі.

Компетентнісний підхід відіграє особливу роль у вирішенні завдання впровадження європейського виміру в освіті, передовсім якості його реалізації. Поширюється він і в освітньому просторі України, особливо останніми роками, коли було підтверджено незворотність шляху до членства в ЄС. Відбувається введення європейського виміру до навчальних планів, створюються відповідні навчальні матеріали, оновлюються підручники і т. п.

У Європі розробка компетентнісного підходу відбувалася не одне десятиліття, однак його реальне запровадження почалося у 1996 р., на симпозіумі з проблем середньої освіти, на якому РЄ наголошувала на виключній важливості набуття молодими європейцями ключових компетентностей.

Вало Хутмахер, експерт РЄ, присвятив спеціальну доповідь цій проблемі, виокремивши при цьому найбільш складні її моменти, і перш за все наявність різних підходів до тлумачення самого поняття компетентності, що суттєво ускладнює наукові дослідження. Тоді ж було запропоновано п’ять ключових груп компетентностей, важливих дяя реалізації європейського виміру:

-політичні та соціальні компетентності;

-компетентності, пов’язані з життям у багатокультурному суспільстві;

-компетентності, що стосуються вміння усно та письмово спілкуватися

-компетентності пов’язані з розвитком інформаційного суспільства

-вміння вчитися впродовж життя [8].

Концепт "компетентність" є об’єктом вивчення психологів, педагогів, соціологів, лінгвістів і більшістю дослідників розуміється як міждисциплінарна категорія. Уже згадуваний В. Хутмахер підкреслював, що поняття "компетентність" є ближчим до "знаю, як", аніж до "знаю,що" [3, с. 157]. Отже, основною характеристикою компетентнісного підходу є перенесення акценту з процесу навчання на його вимірювані результати, орієнтовані на широкий життєвий контекст, при цьому цілі й результати навчання формулюються у вигляді системи компетентностей.

Компетентнісний підхід як освітнє явище знаходиться у стані постійного розвитку, оскільки сама освіта в сучасних глобалізаційно-інтеграційних умовах перебуває в руслі модернізаційних процесів. Це спонукає періодично уточнювати перелік груп ключових компетенцій та компетентностей та їх змістове наповнення. Так, у 2005 р. було створено офіційний документ ЄС "Ключові компетентності для

навчання упродовж життя", в якому проголошено вісім основних компетентностей, необхідних для набуття учнями:

-спілкування рідною мовою;

-спілкування іноземнтит мовами;

-математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки;

-цифрова компетентність;

-вміння вчитися;

-міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності;

-підприємливість;

-культурна виразність [3, с. 158].

Національні освітні системи, як правило, адаптують рекомендації РЄ та ЄС до свого бачення і своїх потреб, враховуючи власні особливості і традиції, що супроводжується широким обговоренням цього процесу. Зокрема, у 2004 р. відбулася дискусія українських педагогів щодо питань запровадження компетентнісного підходу у вітчизняній освіті. У результаті було запропоноване таке структурування ключових компетентностей: уміння вчитися (навчальна), соціальна, загальнокультурна, з інформаційних та комунікативних технологій, підприємницька, здоров'язберігаюча, громадянська [5].

Однак уточнення вимірних орієнтирів з того часу не припинялося. Так, у новому Державному стандарті початкової освіти (2018 рік) зазначається, що вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу. При цьому до ключових компетентностей віднесено:

1) вільне володіння державною мовою, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, оволодіння навичками міжкультурного спілкування;

3) математична компетентність, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини;

4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;

5) інноваційність, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі;

6) екологічна компетентність;

7) інформаційно-комунікаційна компетентність;

8) навчання протягом життя;

9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини;

10) культурна компетентність;

11) підприємливість та фінансова грамотність [1].

Таким чином, можемо говорити про те, що ідеї європейського виміру через втілення компетентнісного підходу активно імплементуються у вітчизняну освіту, розвиваючись відповідно до вимог часу.

Список використаних джерел:

1.Державний стандарт початкової освіти. Електронний ресурс: shvidko172.narod.ru/olderfiles/2/download

2.Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ, 2004. С. 47-52.

3.Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному просторі: монографія / авт. кол.: Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко та ін. Київ: Педагогічна думка. 2011. 232 с.

4.Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ, 2004. С. 6-15.

5.Перелік ключових компетентностей, визначених українськими педагогами: Додаток 1. Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ, 2004. С. 86-92.

6.Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питання запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ, 2004. С. 66-72.

7.Пуховська Л. Перспективи формування світового освітнього простору в XXI ст. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. 2003. № 33. С. 55-–8.

8.Hutmacher Walo. Kej compentencies in Europe // Reportof the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996. A Secondary Education for European Project. Режим доступу: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В КАНАДІ

Іванчук Дмитро, магістрант І курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності “Менеджмент”
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. У документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи, Європейської Комісії тощо) потенціал учительського корпусу регламентується основою забезпечення високої якості та конкурентоспроможності освіти на світовому ринку праці, а вчитель XXI століття проголошений носієм суспільних змін. Інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір зумовили необхідність пошуку та реалізації

новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки педагогічного персоналу на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду, про що наголошується у сучасних програмних документах України, зокрема Законі України "Про вищу освіту" (2014 р.), "Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи" (2016 р.), проекті Закону України "Про освіту" (2017 р.).

Вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у розвинених зарубіжних країнах відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів, відповідно до світових стандартів; мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їх провідній ролі у галузі науки і освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі професійної підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах.

У даній статті представлено результати дослідження зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, зокрема визначення особливостей професійної підготовки педагогів у зарубіжних країнах та окреслення рекомендацій щодо творчого використання конструктивних ідей прогресивного досвіду розвинених країн світу в процесі оновлення вітчизняної системи неперервної педагогічної освіти.

Основний матеріал. Законодавче забезпечення. У статті 93 Конституції Канади зафіксовано, що кожна окрема провінція контролює освіту. На федеральному рівні не існує єдиного міністерства чи офісу освіти. Федеральний уряд лише здійснює фінансову підтримку провінцій. На національному рівні існує Рада міністрів освіти Канади (Council of Ministers of Education, Canada), яка є консультативно-дорадчим органом. У Спільній Декларації міністрів освіти провінцій і територій Канади "The Victoria Declaration" (1999 р.) наголошується на необхідності об’єднання зусиль усіх провінцій та територій країни для надання громадянам освіти найвищої якості на всіх етапах їх життя, а у міжнародному вимірі – для посилення глобальної ролі Канади. Тобто, в Канаді, на відміну від інших країн, історично склалося так, що питання освіти є компетенцією тільки провінційних законодавчих і виконавчих органів, що є унікальною особливістю канадської освітньої системи. Кожна провінція має своє Міністерство освіти (Minister of Education) й особливу систему освіти. Провінційні департаменти з питань освіти визначають стандарти, запроваджують навчальні програми та фінансують освітні заклади [1, с. 25].

Система педагогічної освіти Канади функціонує на основі таких основних документів: спільна Декларація міністрів освіти провінцій і територій Канади „Директиви на майбутнє для Міністерства освіти” (1993 р.), Аделаїдська декларація „Національні цілі шкільної освіти у XXI столітті” (1999 р.), декларація Вікторії „Спільні пріоритети в освіті на початку XXI століття” (1999 р.), урядова постанова „Знання мають значення: професійні уміння та навчання для канадців” (2002 р.).

Структура професійної підготовки педагогів. У Канаді система педагогічної освіти передбачає три рівні навчання: 1) 4 роки на першому рівні вищої педагогічної освіти для здобуття ступеня бакалавра, 2) 2 роки навчання на другому рівні для здобуття ступеня магістра, 3) 3 роки навчання на третьому рівні для здобуття наукового ступеня доктора [1, с. 26].

Специфіка підготовки майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти Канади полягає в тому, що студент, починаючи навчання, самостійно орієнтується на перший, другий чи третій рівні освіти; він повинен чітко уявляти, що перехід на наступний рівень освіти можливий лише за умови оволодіння попереднім рівнем; багаторівнева система дає змогу студентам кожні два роки, досягаючи того чи іншого рівня освіти, продовжити навчання, залежно від бажання й освітніх досягнень, або вийти із системи, отримавши диплом про освіту; багаторівнева система дає можливість студентові не лише вибрати рівень оволодіння змістом і закінчити його за визначеним терміном, але й забезпечує право змінити його у процесі навчання.

Для вступу на програму бакалавра освіти необхідно закінчити допрофесійну підготовку в будь-якому університеті чи коледжі та одержати щонайменше 24 кредити. Причому педагогічні факультети університетів Канади дають рекомендації щодо вибору курсів під час допрофесійного року навчання. Слідуючи принципам мобільності та портативності педагогічні факультети канадських університетів все частіше передбачають для студента можливість трансферу між навчальними бакалаврськими програмами. Ті студенти, які навчалися за бакалаврською програмою в одному університеті, при бажанні можуть продовжити навчання за тією ж програмою в іншому ВНЗ.

Підготовку фахівців для освітньої галузі в Канаді забезпечують: університети (universities), університетські коледжі (university colleges), суспільні коледжі (community colleges) та коледжі системи CEGEP (College d’Etudes Generates et d’Education Professionnelle), що функціонують у франкомовній провінції Квебек і впродовж двох років готують абітурієнтів до вступу в університет. Вартість навчання у ВНЗ за напрямом "педагогічна освіта" в рік становить близько 3,5 мінімальних прожиткових мінімумів або 1 мінімальну місячну заробітну плату в Канаді, що є цілком посильним майже для кожної канадської родини. Водночас важливо, що майже всі університети на дві третини фінансуються з держбюджету та громадських фондів [1, с. 27].

Зміст, форми, методи, технології професійної підготовки педагогів. Форми навчання на педагогічних факультетах в університетах – денна, вечірня і заочна. Набір студентів на денну форму навчання в університетах варіюється від 350 до 1000, а в деяких університетах на курс набирають лише до 11 осіб. Деякі університети повністю зорієнтовуються на надання заочної і дистанційної освіти, що з розвитком інформаційно-телекомунікаційних технологій стає дедалі популярнішим.

Нині в більшості канадських ВНЗ при підготовці майбутніх учителів використовуються здебільшого програми двох типів: одночасна (concurrent) та послідовна (consecutive). Причому ефективність академічних програм педагогічної

освіти Канади залежить від їхнього навчального змісту, а також застосування моделі освіти, яка базується на системних міжпредметних зв'язках. Одночасна програма – це програма, за якою студент одночасно вивчає академічні та професійні дисципліни протягом усього часу навчання. Ця програма закінчується одержанням ступеня бакалавра освіти. Послідовну програму обирає студент, який вже має університетський ступінь [1, с. 28].

При формуванні змісту підготовки майбутніх учителів спостерігається посилення тенденції до встановлення оптимального науково-зумовленого балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичними та практичними блоками (модулями). Намагання наблизити зміст навчальних програм до вимог педагогічної практики та тенденція до інтеграції знань сприяли посиленню міжпредметного принципу підготовки канадських педагогів. Такий підхід знайшов своє відображення в загальнонауковому блоці (модулі) навчальних програм, де головний акцент ставиться на гуманітарних та соціокультурних аспектах вищої педагогічної освіти.

Відповідно до цих принципів структура навчальних курсів підготовки майбутніх учителів складається з трьох основних різновидів:

1. Академічні або самостійні курси (discrete courses). Традиційно в університетах лекції викладаються з окремих предметів. При викладанні окремого курсу спочатку пояснюють теорію, а потім звертаються до практичних занять; застосовується проблемний підхід, що передбачає організацію семінарів і написання робіт на задану тему з метою об'єднати практику з теорією.

2. Інтегровані курси (integrated courses) – це міжпредметні курси, в яких поєднуються елементи різних предметів.

3. Навчальні модулі (instructional modules). Кожен модуль організований навколо певних об'єктів для яких існують оціночні критерії. Коли студент демонструє певний результат, тоді він переходить від одного модуля до іншого. З метою контролю знань у рамках певного модуля вводяться залікові бали – "кредити". Наприклад, щоб отримати диплом бакалавра в галузі освіти потрібно за чотири роки навчання набрати 126 кредитів [1, с. 28-29].

Загалом університетські навчальні програми професійної підготовки майбутніх учителів у рамках багаторівневої системи педагогічної освіти в Канаді складаються з трьох частин. Найважливішими елементами є: а) загальна підготовка (прослуховування академічних курсів); б) викладання фахових предметів (змістова підготовка полягає у вивченні змісту академічної галузі, в якій майбутній учитель збирається працювати, і у вивченні методики викладання обраного предмета); в) професійна підготовка (охоплює професійні курси і практичну діяльність у школі (педагогічну практику)).

Традиційно студент педагогічного університету має опанувати такі академічні курси: розвиток дітей; вміле поводження в класі; навчання дітей з особливими потребами; освітнє адміністрування; методика викладання різних предметів, які вивчаються в загальноосвітніх навчальних закладах; теорія навчання; філософія педагогіки. Прикладом професійних курсів у канадських університетах є такі: порівняльна освіта; діагностика труднощів оволодіння навчальними предметами

(математика, фізика тощо); застосування комп'ютерної техніки; навчання малих груп учнів.

Педагогічна практика передбачає вивчення чотирьох курсів в університеті, що оцінюються 3 кредитами кожен, та проходження педагогічної практики в школі впродовж п'яти тижнів. Педагогічні факультети надають можливість студентам проходити педагогічну практику не тільки в міських школах, але й в сільській місцевості провінцій. Під час проходження педагогічної практики адміністрація школи повинна забезпечувати безпечне робоче середовище для кожного: вчителів, учнів, допоміжного персоналу, батьків, а студенти зобов'язані дотримуватись певних правил поведінки відповідно до Кодексу професійної поведінки асоціації вчителів провінції та Кодексу поведінки студентів університету [1, с. 30].

Висновки. Позитивними особливостями підготовки майбутніх учителів у системі канадської багаторівневої педагогічної освіти можна визначити такі: наявність мережі університетських коледжів, які впродовж двох років готують абітурієнтів до вступу в університет; можливість для громадян Канади отримати реальний та посильний кредит на освіту чи стипендію на час навчання у ВНЗ; розроблення навчальних програм з урахуванням рівня підготовки, запитів студента, вимог провінції та суспільства; широке застосування у ВНЗ магістерських програм двох видів – програми MEd thesis-based (магістра освіти на основі дипломної роботи) та програми MEd course-based (магістра освіти на основі освоєння курсів); широке застосування на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях модульної, дистанційної та інформаційно-комунікаційної технологій навчання, також відповідних їм форм і методів навчання; активний розвиток інклюзивної освіти.

Рекомендації для України. Законодавчий рівень: збільшення державного фінансування вищої педагогічної освіти та ВНЗ із врахуванням регіональних потреб у вчителях; розробка механізмів надання освітніх кредитів; надання управлінських повноважень щодо організацій навчального процесу виключно ВНЗ.

Теоретичний рівень: розробка нових Державних стандартів підготовки бакалаврів і магістрів з метою посилення конкурентоспроможності на ринку праці вітчизняних учителів; створення теоретичної основи для оновлення змісту підготовки вчителів відповідно до досягнень педагогічної науки; забезпечення технічної і технологічної модернізації засобів навчання.

Організаційно-методичний рівень: включення до навчального плану підготовки майбутніх вчителів за освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр та магістр варіативних навчальних програм (з урахуванням рівня підготовленості студента, його запитів, вимог суспільства та школи); посилення практичної та дослідницької складової навчальних програм; забезпечення системності та функціональності здобуття студентом знань з метою надання йому можливості розпочинати педагогічну діяльність у школі після успішного закінчення будь-якого освітньо-кваліфікаційного рівня; використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти; створення на державному та регіональному рівнях комп'ютеризованого інформаційного банку даних щодо новинок та методичних розробок педагогічної практики викладання навчальних предметів з

метою самоудосконалення майбутнього вчителя, а також освітнього середовища для здобуття вищого кваліфікаційного ступеня у рамках навчання упродовж життя

Організаційно-адміністративний рівень: посилення відповідальності ВНЗ за рівень професійної підготовки випускника; надання пропозицій від конкретних регіональних управлінь освіти для працевлаштування; фінансування міжнародного обміну вчителями, які досліджують питання освіти і виховання, що сприятиме оновленню діючих методик, збагатить наявний досвід та практичну діяльність; участь регіональних методичних об'єднань у моніторингу професійних вимог до вчителя; впровадження інклюзивної освіти у ВНЗ [1, с. 32].

Список використаних джерел:

1. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/708029/1/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8_2017_%D0%BE%D1%81%D1%82.%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BD%D1%82%20(1).PDF

2. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н.М.Авшенюк, Т.М.Десятов, Л.М.Дяченко, Н.О.Постригач, Л. П.Пуховська, О.В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.

3. Павлюк В. І. Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Павлюк Вікторія Ігорівна; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Міносвіти і науки України. – Умань, 2012. – 294 с.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ РІДНОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВ У КИТАЇ

Іценко Олена, магістрантка І курсу факультету іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Учитель завжди був і залишається ключовою постаттю в будь-якому суспільстві, тому проблема вдосконалення професійної підготовки вчителів є завжди актуальною. На сьогоднішній день особливо гостро ця проблема постала перед багатьма країнами Азії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До цих країн належить і Китай, досвід якого активно вивчається відомими науковцями, освітянами-практиками й організаторами освіти, серед яких: Л. С. Калашнік (предмет дослідження – цінності та цілі освіти та виховання в Китаї у ХХ ст.); Кечжань Дін (філософія в школах Китаю: виховання та освіта); Ліхон Хуан (елітизм та рівність в китайській вищий освіті); Лю

Сяоянь (підготовка вчителів у Китаї); Б. Дж. Морісон (педагогіка в Китаї та роль педагогічної практики); К. Морман (американський погляд на реформу вищої освіти в китайських університетах:); Ні Вей Юнь (соціальні наслідки реформування систем освіти КНР та України); Уютена (актуальні проблеми реформування загальної середньої освіти в КНР); Ї. Чжан (вокально-педагогічна творчість, як передумова виконавської діяльності співака).

Мета нашої статті – на основі аналізу документів, психолого-педагогічної літератури, програми підготовки вчителів рідної та іноземної мов Юнчинського університету (КНР) – узагальнити затверджені в законах КНР права та обов'язки вчителів, розглянути китайські стипендії та гранти, проаналізувати стан та специфіку професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у Китаї на сучасному етапі.

Основний матеріал. Як зазначає Лю Сяоянь, у країні бракує вчителів різних дисциплін, зокрема, англійської мови. Учителів китайської мови та літератури в Китаї достатньо. Усе це говорить про нерівномірний розподіл кадрів.

Китайське суспільство розуміє престижність учительської професії, але висуваються й певні вимоги до представників цієї професії. Про обов'язки та права педагогів говориться, наприклад, у законі "Про обов'язкову освіту КНР" у розділі 4 (пункти 28-33):

Кожен викладач повинен бути вірним своїй справі. У свою чергу, обов'язком усього суспільства є повага та шанування викладачів. Викладачі в процесі навчання повинні ставитися до студентів з усією справедливістю, приділяти увагу кожному, навчати згідно з їхніми індивідуальними особливостями, стимулювати розвиток студентів. Викладачі повинні поважати особистість студента, не дискримінувати студентів. Забороняється застосовувати фізичні покарання або інші дії, спрямовані на приниження людської гідності. Неможна посягати на законні права студентів. Викладачі повинні мати кваліфікацію, визначену державою. Держава встановила єдину систему службових обов'язків викладача. Службові обов'язки поділяються на первинні, середнього ступеня та вищого ступеня. Народний уряд гарантує викладачам високу заробітну плату та громадські страхові права, поліпшення умов життя та праці незалежно від рівня кваліфікації, а також бездоганний механізм здійснення виплат заробітної плати сільським учителям. Рівень середньої зарплати викладача не повинен бути менше рівня середньої зарплати місцевих державних службовців. Викладачам зі спеціальною освітою надають особливу матеріальну допомогу. Викладачам, які працюють у районах проживання національних меншин та у віддалених сільських районах, надається матеріальна допомога у зв'язку з важкими умовами праці. Влада, починаючи з повітового уряду, повинна сприяти розвитку викладацького ентузіазму щодо професійної діяльності, підвищенню кваліфікації педагогів. Органи повітової народної адміністрації з питань освіти повинні рівномірно розподіляти викладацькі кадри поміж містами адміністративних округів, забезпечувати пошук директорів навчальних закладів, здійснювати підготовку та залучення до роботи викладачів, зміцнювати кадрову структуру послаблених навчальних закладів. Державний уряд, а також усі народні органи управління стимулюють та підтримують міграцію викладачів та випускників вищих начальних

закладів з міст у сільські та так звані "національні місцевості" для роботи у сфері освіти. Держава стимулює випускників вищих начальних закладів на добровільній основі приїздити на роботу до сільської та "національної місцевості", які потребують викладачів та вчителів. Час роботи викладача зараховується в робочий стаж.

Підготовка вчителів рідної та іноземної мов в КНР здійснюється в педагогічних коледжах, університетах та інститутах підвищення кваліфікації. У 90-ті рр. XX ст. в КНР розпочалася реалізація принципу безперервної педагогічної освіти. У багатьох навчальних закладах від учителів вимагають подальшого продовження освіти.

У педагогічних коледжах навчаються 3-4 роки, у педагогічних університетах – 4 роки. В університетах протягом перших трьох років студенти вивчають загальноосвітні курси. На останньому курсі вивчають спеціалізовані предмети. До загальноосвітніх курсів (на факультетах "Китайська мова та література", "Англійська мова") належать такі предмети: ідеологічна та моральна освіта, основи права, принципи філософії марксизму, принципи політології марксизму, введення до вчення Мао Цзедуна, введення до вчення Дена Сяопіна та "трьох представників", сучасна світова економіка та політика, політологія (курс лекцій), університетський курс англійської мови (на факультеті "Китайська мова та література"), основи інформатики, комп'ютерна програма Visual Foxpro, педагогіка, психологія, сучасна педагогічна майстерність, сучасна китайська мова, практична каліграфія китайських ієрогліфів, фізичне виховання, воєнна теорія, керівництво з працевлаштування.

До профільних предметів належать:

- на факультеті "Китайська мова та література": сучасна китайська мова, історія сучасної китайської літератури, основи літературної творчості, теорія літератури, твори сучасної китайської літератури за вибором, давня китайська мова, давня китайська література, логіка, зарубіжна література, основи мовознавства, літературна критика, естетика, кіно- та телесценаристика, методика викладання мови та літератури, історія китайської мови.

- на факультеті "Англійська мова": практичний курс англійської мови, читання, аудіювання, усна мова, граматика, фонетика, теорія та практика перекладу, письмова англійська мова, теорія та практика дослідження, друга іноземна мова (російська, корейська, японська, французька), методика викладання англійської мови.

До курсів (предметів) за вибором належать:

- на факультеті "Китайська мова та література": теорія давньої літератури, давня літературна теорія, теорія західної літератури, журналістика, принципи літературної творчості, дослідження творів Лу Синя, антропологія культури, соціологія культури, дослідження філософських праць пізньої династії Чжоу, журналістське розслідування та дослідження, стилістика китайської мови, психологія літератури та мистецтва, сучасна західна філософія, ієрогліфіка, народна література, сучасні напрямки в літературі, екзегетика (тлумачення давніх текстів), лексикологія сучасної китайської мови, вибрані питання сучасної західної лінгвістики, порівняльна література, історія китайського роману, історія китайського театру, сучасна західна література, вибрані питання східної літератури, фольклор, інтернет-журналістика,

мистецтво реклами, основи діловодства, дослідження "Сну у червоному теремі", культурологічний аналіз "Мандрівка на Захід", культура району Хедун.

- на факультеті "Англійська мова": країнознавство (Англія, Америка), основи англоамериканської культури, англо-американська література, читання англо-американської літератури за вибором, міжкультурні комунікації, "Зір, слух, мова", сучасна китайська мова, історія та культура Китаю, введення до мовознавства, основи англійського мовознавства, імпровізовані екскурсії, етика туризму та міжнародних відносин, туристичні ресурси, ділова англійська мова, англійська стенографія, англійська мова в рекламі, англійська в міжнародній торгівлі, англійська в туризмі, англійська для секретарів, автоматизація діловодства, мережева англійська мова, англійська кінематографія та телебачення, англомовна преса (читання за вибором), слухання англійського радіо.

Активну педагогічну практику студенти обох напрямків проходять на 4 курсі у другому семестрі протягом 8 тижнів. Написання дипломної роботи здійснюється протягом 10 тижнів у другому семестрі 4 курсу на факультеті "Англійська мова " та протягом 8 тижнів – на факультеті "Китайська мова та література". Протягом навчання в педагогічних університетах, починаючи з другого курсу, студенти складають кваліфікаційні тести на знання англійської мови CET (College English Test) для будь-якої спеціальності, а також TEM (Test English Major) – для майбутніх викладачів англійської мови.

До популярних іноземних мов, що вивчають учні в КНР, належить і російська мова. Майбутні викладачі іноземних мов намагаються пройти стажування у вищих навчальних закладах Росії та України, які здійснюють підготовку вчителів російської мови. Після стажування китайці повертаються до своїх ВНЗ. Найбільш успішніші китайські студенти продовжують навчатися в магістратурі університету, котрий обрали (в Росії чи Україні).

Китайська система стипендій та грантів

У липні 1986 року Держрада проголосила про нову стипендіальну та позикову систему студентам університетів та коледжів. Нова система була проведена у вибраних закладах протягом 1986-1987 академічних роках, яка створена для допомоги студентам, які не можуть жити на власні кошти, але прекрасно вчаться, слідують законам, не порушують дисципліну. Кандидатами такої фінансової підтримки могли бути найкращі студенти; студенти у сферах педагогіки, сільського господарства, спорту, підводної навігації, лісопромислу тощо; студенти, які хочуть працювати в бідних, віддалених районах в тяжких умовах (наприклад, інженерії та вугільній промисловості). Студенти державних ВНЗ мали право проживати в гуртожитках та мати безкоштовне медичне обслуговування. Підручники та харчування були за власні кошти. Ті, хто спеціалізувався в області педагогіки, фізкультури, навігації, сільського та лісного господарства отримували стипендію (400 юанів щорічно). Цільові стипендії (400-500 юанів на рік) надавалися тим, хто по закінченні збирався працювати у віддалених куточках країни. Існували стипендії за старанне навчання. Стипендії та безкоштовна освіта надавалася студентам педагогічних коледжів та випускникам, які йшли викладати в начальні та середні

школи протягом п’ять років. Стипендії нараховувалися Китайським Промисловим та Комерційним банком. Після закінчення студентську позику в повному обсязі повинний віддати той заклад, куди йде працювати випускник або гроші повинні повернутися частинами протягом п’яти років.

Щодо сучасної системи стипендій, то Китайський уряд встановив державну стипендію для китайських студентів та учнів, а також для зарубіжних студентів, які навчаються та ведуть дослідження в китайських університетах. Стипендії видаються в таких сферах, як освіта (педагогіка), наука, технологія, культура, економіка та торгівля.

Міністерство Освіти є відповідальним за видачу стипендій та доручає Китайській Раді Стипендій (Chinese Scholarships Council) вести справи з цих питань. Іноземні студенти можуть вибрати один з 94 ВНЗ для своїх досліджень.

Існують такі види стипендій:

− для студентів;

− для магістрів;

− для докторантів;

− для вивчаючих китайську мову;

− для запрошених студентів та запрошених дорослих студентів;

− стипендія "Великої Стіни";

− для найкращих студентів;

− для іноземних учителів-дослідників китайської мови та культури.

Стипендія для студентів призначається тим, хто навчається в китайському ВНЗ для отримання бакалавра (4 роки). Кандидат повинен бути відмінником вищої школи, скласти ЄДІ (Єдиний Державний Іспит), мати рекомендації і бути не старше 25 років.

Стипендія для магістрів – це для тих, хто навчається для отримання ступеня магістра, термін навчання 2-3 роки. Претенденти повинні мати ступінь бакалавра з відмінними балами. Іноземні студенти додають листи-рекомендації від двох професорів, повинні бути зарахованими до китайського ВНЗ і віком не більше 35 років.

Для докторантів – для тих, хто навчається в китайських ВНЗ для отримання ступеня доктора (навчання 3 роки). Кандидати повинні мати ступень магістра з відмінними балами. Іноземні студенти повинні мати листи-рекомендації від двох професорів або доцентів, повинні навчатися в китайських ВНЗ та бути віком не більше 40 років.

Для тих, хто вивчає китайську мову – випускники зі спеціалізацією не китайської мови, без знання базового китайського, які хочуть вчити китайську в Китаї (навчання 1-2 роки). Претенденти не більше 35 років з освітою, яка дорівнюється китайській вищий школі.

Стипендія для запрошених студентів призначається тим, хто отримує освіту зі своєї спеціалізації в Китаї (1-2 роки). Кандидати повинні бути старших курсів або випускники коледжів, віком не більше 45 років.

Для запрошених дорослих студентів – ця стипендія призначена тим, хто зарахований для подальшої освіти в Китаї з окремих спеціальних предметів, хто має

китайського наставника (навчання 1-2 роки), повинні бути аспірантами, рекомендованими двома професорами або доцентами, віком не більше 50 років.

Стипендія "Велика Стіна" відкрита ЮНЕСКО для запрошених студентів та дорослих студентів з такими ж вимогами, термінами та кваліфікаціями.

Для найкращих студентів – це тих, хто закінчив своє навчання в Китаї, пройшов вступний іспит до аспірантури; має добрий характер та академічні заслуги. Термін та вимоги такі, як для магістрів та докторантів.

Короткотермінові програми для іноземних учителів на кошти китайських організацій включають чотиритижневі викладання і двотижневі волонтерські викладання в країні. Кандидати повинні бути не старше 50 років та закінчити коледж. Вони повинні навчати протягом трьох років.

Китайська культурно-дослідницька програма фінансує іноземних стипендіатів для участі в короткотермінових візитах у Китаї, які мають китайського наставника. Термін складає п’ять місяців. Кандидати повинні мати ступінь доктора, займати посаду доцента, мати монографії та дисертації про китайську мову, культуру та історію, бути не старше 55 років.

За словами колишнього віце-прем’єра КНР Лі Ланціна (Li Lanqing) держава та університети надають змогу всім навчатися. Наприклад, по-перше, вони забезпечують особливими стипендіями студентів і з фінансовими труднощами. Щороку виділяється по 100 мільйонів юанів для допомоги бідним студентам.

По-друге, університети пропонують студентам фінансову підтримку у вигляді роботи. Наприклад, бути помічником учителя, помічником дослідника, робочим в університеті тощо.

По-третє, зменшують платню за навчання для студентів з фізичними вадами, членів національної меншості, хворобливих студентів тощо.

По-четверте, надання позик для студентів з бідних сімей. Ці позики надаються чотирма банками: Промисловий та Комерційний банк Китаю, Сільськогосподарський банк Китаю, Банк Китаю, Китайський будівельний банк (the Industrial and Commercial Bank of China, the Agricultural Bank of China, the Bank of China, the China Construction Bank).

По-п’яте, стипендії та позики можуть надаватися як бізнесменами, так і місцевими органами, співвітчизниками з Гонконгу, Макао, Тайваню, китайськими емігрантами, іноземними громадянами тощо.

Міністерство освіти створило систему "зелений коридор", за якою студентам з бідних сімей надаються фінансові підтримки у вигляді грантів, стипендій, позик, зменшення платні за навчання.

Висновки. Таким чином, система педагогічної освіти в Китаї модернізується, хоча є оригінальною. Швидкий розвиток різних інформаційних технологій змінив і систему підготовки вчителів. Завдяки комп’ютеризації освіти прискорився процес отримання знань. До складу навчальних програм увійшли різноманітні предмети, наприклад, комп’ютерна програма Visual Foxpro. Нові завдання вищої педагогічної освіти диверсифікують систему освіти, сприяють її розвитку. Вивчення закордонного досвіду розширює набір засобів підготовки фахівців. Система стипендій та грантів

створює можливості міжнародного обміну досвідом. Глибоке вивчення іноземної мови сприяє вивченню і рідної. Як кажуть у народі, "Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина".

Перспективними напрямками подальших досліджень ми вважаємо продовження аналізу навчальних планів і програм підготовки вчителів інших педагогічних спеціальностей у ВНЗ Китаю.

Список використаних джерел:

1. Закони освіти у КНР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.moe.edu.cn/english/laws_e.htm.

2. Закон про обов'язкову освіту КНР. Народне видавництво провінції Цзілінь, грудень 2006 рік. – С. 7-8.

3. Лю Сяоянь. Подготовка учителей в Китае / Сяоянь Лю // Педагогики. – 1999. – № 3. – С. 117-120.

4. Разов С. С. Китайская Народная Республика: Справочник / С. С. Разов. – М., 1996. – С. 212-223.

5. Система стипендій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.china.org.cn/english/LivinginChina/184534.htm.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В НІМЕЧЧИНІ

Калюжна Алла, магістрантка І курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Дошкільна освіта"
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Педагогічна освіта в Україні в наш час перебуває на етапі становлення та активного розвитку. Вона тяжіє до системи європейської системи освіти, що зумовлено процесами євроінтеграції та глобалізації. Зміст такої тенденції визначається необхідністю оновлення форм організації навчання майбутніх педагогів, перегляду ряду усталених традицій, запровадження інноваційних та сучасних технологій. У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення передового педагогічного досвіду та специфіки підготовки педагогічних кадрів європейських країн. Однією з таких країн Західної Європи, що відома досить високорозвиненою системою вищої освіти та акцентує свою увагу на якісній підготовці саме педагогічних кадрів є Німеччина. Звідси й випливає актуальність дослідження даного питання.

Аналіз досліджень та публікацій: Низку досліджень присвячених проблемі підготовки педагогічних кадрів Німеччини в класичній та сучасній педагогіці провели такі дослідники як К. Кюммель, К. Польман, Р. Пройс, Л. Фрід та ін.

Загальнопедагогічні тенденції становлення освіти педагогів зазначені в роботах О. Галазюка, О. Джуринського, В. Кравцова, С. Сухорського. Дослідженням специфіки підготовки педагогічних кадрів Німеччини займалися О. Матвієнко, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська, М. Тихонова, Л. Чулкова та інші.

Окрім цього деякі аспекти системи педагогічної системи Німеччини знайшли своє відображення в дисертаціях та монографіях таких науковців як Т. Вакуленко, В. Гаманюк, Г. Поберезька, С. Синенко, А. Турчин. Та попри таку потужну теоретичну базу досліджень даного питання проблема і досі лишається недостатньо вивченою.

Основна ціль статті – визначити сучасний стан та специфіку підготовки педагогічних кадрів в Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Система професійної підготовку педагогічних кадрів у Німеччині регламентується чітко визначеною законодавчою базою, яку складають законодавчі акти регіонального та федерального значення. Окрім цього існують ще нормативно-інструктивні документи визначені Постійною конференцією міністрів освіти і культури федеральних земель. Серед них: Основний закон ФРН, тобто Конституція, Рамковий закон "Про вищу освіту". Деталі здобуття фахової педагогічної освіти та підвищенні кваліфікації працівників знайшли своє відображення у земельних законах "Про підготовку вчителів". Проте слід відмітити, що не всі земельні закони про підготовку вчителів повною мірою розкривають аспекти підготовки педагогічних кадрів. У більшості федеральних земель, наприклад, питання стажування регламентуються окремо визначеними розпорядженнями та постановами земельних міністерств освіти [3].

Варто відзначити, що сучасна модель підготовки майбутніх педагогічних кадрів Німеччини не є єдиною для всіх 16 федеральних земель. Кожна з них має свою власну систему, структуру навчальних закладів,особливості індивідуального та диференційованого підходу до майбутніх педагогів, а також свої форми фінансування. Окрім цього слід відмітити, що тривалість навчання педагогів в навчальних закладах Німеччини є значно довшою ніж в Україні. Середня тривалість навчання в університетах складає 14 семестрів. Тобто студенти в Україні закінчують навчання у виші у 22 роки, а майбутні фахівці-педагоги Німеччини лише у 28 з половиною. Проте система вищої освіти педагогів в Німеччині зберігає різнотипність підготовки педагогічних кадрів, що навчаються в університетах, вищих технічних, музичних, педагогічних закладах. Тобто кожен тип підготовки майбутніх педагогів має свої терміни навчання, свій статус і якість освіти [2].

Німеччина є однією з найбільш економічно розвинених країн світу, яка вбачає підготовку педагогічних кадрів однією з найважливіших функцій університетів Німеччини. Система освіти в цій країні спрямована на те щоб залучати до професійної діяльності здібних, різнобічно-обізнаних фахівців. Університети ФРН володіють якісним науково-педагогічним потенціалом і представляють собою найрізноманітніші науково-дослідні центри [2].

Професійна підготовка педагогічних кадрів має свою визначену структуру. Зокрема законодавчо закріплена трифазова модель професійної педагогічної освіти, що відображена у земельних законах "Про підготовку вчителів". Дана система

включає професійну підготовку майбутніх педагогів в університеті, під час стажування, а також подальшу освіту, яка передбачає здобуття нової спеціалізації, або підвищення кваліфікації [3].

Професійну підготовку педагогічних кадрів в Німеччині умовно можна розділити на три фази. Перша фаза навчання в університеті передбачає засвоєння бази теоретичних основ педагогічної діяльності та певну теоретичну підготовку. Слід відмітити, що у зв'язку з запровадженням Болонської системи освіти дана фаза підготовки педагогічних кадрів була значно реформована. Зокрема в тому плані, що деякі ВНЗ можуть запропонувати лише магістерські програми навчання, а інші мають право пропонувати студентам як бакалаврські, так і магістерські програми [3]. Теоретичне навчання майбутніх фахівців традиційно закінчується першим державним науковим іспитом в усній або письмовій формі. Такий іспит передбачає ще й написання однієї домашньої письмової роботи лише з певного навчального предмету, що має носити науковий характер. Вимоги до іспиту залежать від того, яку посаду бажає отримати випускник [2].

Слід зауважити, що у Німеччині студент, що отримав диплом освітньо-кваліфікаційного рівня магістра не має повноцінного права викладати у школі. Зазвичай молодий фахівець переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти задля проходження обов'язкового стажування у школі протягом 12-18 місяців. Тобто таким чином розпочинається друга фаза підготовки майбутніх педагогічних кадрів. Подібне стажування передбачає відвідування уроків колег, проведення власних пробних уроків у школі та супровід початку педагогічної діяльності фахівця більш досвідченим наставником. Кількість уроків,що стажист проводить самостійно поступово збільшується, проте має бути не більше восьми на тиждень. Окрім цього вчитель-стажист отримує всебічну підтримку та консультації від центру шкільної практичної підготовки, бере учать у найрізноманітніших семінарах, конференціях. Стажування на базі школи закінчується складанням другого державного екзамену, після якого молодий вчитель має повне право розпочинати свою власну педагогічну діяльність. Даний екзамен включає в себе теоретичну частину – усний екзамен та письмова домашня робота, а також практичну, що включає в себе проведення двох пробних уроків. За словами Л. Чулкової така двофазова підготовка педагогів, що характерна для Німеччини, не допускає певної завершеності після першої фази, яка передбачає всебічну теоретичну підготовку, але й надає особливого значення другій фазі, на якій і відбувається становлення стажиста як спеціаліста.

Третій етап професійної підготовки педагогічних кадрів передбачає підвищення кваліфікації вчителя та набуття певної додаткової спеціальності. Подальша освіта педагогів є багаторівневою і забезпечується на міжземельному (реалізація програм міжнародного обміну, проведення спільних заходів земельних центрів шкільної практичної підготовки та центрів підготовки педагогів на базі університетів, заочне навчання тощо), земельному (підвищення фахової підготовки вчителів на території однієї з федеральних земель, зокрема курси підвищення кваліфікації, семінари, конференції) та шкільному (організація заходів післядипломної освіти на базі школи) рівнях [3]. Окрім цього, в Німеччині функціонує

система професійного наглядання – оцінка професійності молодого педагога. Вона включає в себе поточну оцінку (загальна характеристика), регулярну атестацію, що проводиться раз на п’ять років, планову службову оцінку. Така система професійної оцінки може забезпечити підвищення до рівня методиста, заступника директора, спеціаліста з адміністративної роботи тощо [6].

Варто зауважити, що така трифазова система підготовки педагогічних кадрів неодноразово піддавалася критиці. Серед головних недоліків виділяють її автономність та певну відмежованість від університету, що створює значний розрив між теоретичною та практичною підготовкою молодих спеціалістів.

Студенти вищих педагогічних закладів ФРН мають можливість одночасно опановувати одразу дві спеціальності. Можливі різноманітні комбінації, адже спеціальності можуть бути не споріднені між собою. Набір предметів для вивчення залежить перш за все від майбутньої вчительської посади та від навчального плану відповідного ступеня школи [6].Виходячи з цих державних приписів кожен університет має певну свободу вибору і держава лише визначає мінімум навчальних предметів за галузями знань, які необхідно вивчити (виховання та освіта, заклади та форми організації системи освіти, викладання та загальна дидактика, розвиток та навчання, суспільні передумови виховання). Тобто велика увага приділяється вивченню цілого ряду педагогічних дисциплін та формуванню вміння молодого педагога організовувати процеси навчання та викладання у своїй подальшій педагогічній практиці. Відповідно до земельних законів "Про підготовку вчителів" підготовка майбутніх педагогів в стінах університету включає такі блоки: спеціально-предметний (2-3 предмети викладання), предметно-дидактичний (відповідно до предметів викладання), "Науки про освіту" (психолого-педагогічні дисципліни), професійно-педагогічна практика.

Центральне місце у підготовці педагогів в ФРН займає саме психолого-педагогічна підготовка (блок "Науки про землю"). Базовими формами організації навчання студентів в університетах є лекції і семінари. Серед форм проміжного та заключного контролю навчання студентів є письмові домашні роботи, усні та письмові заліки, кваліфікаційні роботи бакалавра та магістра [3]. Цікаво, що всі бажаючі вступити в педагогічний вищий навчальний заклад до початку навчання мають пройти практику на профпридатність, яка триває мінімум 20 днів. Окрім цього студенти проходять практику-орієнтування близько місяця на першому році навчання. Така система дає можливість студентам ознайомитися з особливостями обраної професії ще до початку навчання та остаточно впевнитися у виборі спеціальності.

Неможливо оминути увагою і специфіку підготовки педагогічних кадрів Німеччини в галузі дошкільної освіти. Відповідно до положень Болонської декларації підготовка майбутніх вихователів відбувається на базі університетів, педагогічних інститутах за освітньо-кваліфікаційними рівнями – бакалавр та магістр. Отримати рівень "Бакалавр дошкільної педагогіки" можливо у 25 ВНЗ Німеччини з терміном навчання три-чотири роки. Здобути рівень магістра в даній галузі пропонують лише 8 навчальних закладів ФРН. Зміст підготовки вихователів структурований на основі

компетентісного підходу, що забезпечує здобуття фундаментальних знать у поєднанні з практичною педагогічною діяльністю. Якісна підготовка педагога в галузі дошкільного виховання полягає в формуванні професійної компетентності, а також набутті професійно-особистісних якостей, серед яких вагоме значення мають моральність, професіоналізм, творчість ініціативність та ін. [5].

Неперервність професійного розвитку вихователів реалізується за такими напрямками: підвищення кваліфікації вихователів та здобування додаткової спеціальності. Професійний розвиток фахівців в галузі дошкільної освіти в Німеччині спрямований на поступове вдосконалення дидактично-методичної, інформаційно-комунікаційної, предметної компетентностей.

Висновки. Аналіз педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що система підготовка педагогічних кадрів у Німеччині має вагоме значення у сфері освіти країни і цілком відповідає Європейським стандартам. Хоча специфіка підготовки майбутніх фахівців не є єдиною у всіх 16 федеральних землях, проте спостерігається тенденція до певної уніфікації стандартів освіти в країні. Найбільше сприяє цьому впровадження Болонської декларації у систему вищої освіти. Окрім цього ми визначили, що підготовка педагогічних кадрів на базі вищих навчальних закладів проходить три фази та має концептуальний характер. Особлива увага надається практичній підготовці майбутнього фахівця у межах різних освітніх установ.

Список використаних джерел:

1. Базова В. І. Особливості організації системи вищої педагогічної освіти Німеччини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/Vpo_2010_1(1)__4.pdf.

2. Журавська В., Мирончук Н.М. Педагогічна освіта в Німеччині, її сучасний стан і особливості // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 198-199.

3. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / [Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О.]. – Київ : ДКС "Центр", 2017. – 83.

4. Махиня Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Махиня Наталія Володимирівна ; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2009. – 20 с.

5. Мельник Н. І. Підготовка науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у Німеччині / Н. І. Мельник // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. у-ту. імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 307–316.

6. Підготовка вчителів іноземної мови у Німеччині: сучасний стан та перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://eprints.oa.edu.ua/629/1/pidgotovka.pdf.

УПРАВЛІННЯ ЕКОЛОГІЧНИМ ВИХОВАННЯМ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Карапута Антоніна, магістр І-го курсу факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя, спеціальність: "Менеджмент"
Науковий керівник: **Падун Н.О.,** кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Дошкільний вік – найважливіший етап у становленні екологічного світогляду людини. Головною умовою реалізації завдань екологічного виховання є створення еколого – розвивального середовища, яке сприяє формуванню в дошкільнят екологічної вихованості, яка передбачає набуття уявлень про неповторність природи, оволодіння початковими вміннями відчувати красу та милуватися нею, знати правила безпечної поведінки в природі.

Сучасний ЗДО є першою сходинкою збагачення дітей знаннями про природне середовище. Цілеспрямований процес формування відповідального ставлення дошкільників до природи є основою формування екологічної культури, екологічної відповідальності.

Метою екологічного виховання є:

• формування знань про природу, природні явища, рослинний і тваринний світ;

• розвиток естетичних почуттів: любові, поваги, бережливого ставлення по відношенню до світу природи;

• спонукання в дітях бажання доглядати за природою і тваринами, берегти і зберігати природні багатства [1].

Метою поведінки дошкільника мають бути такі вчинки, які спрямовані на збереження природи. Добровільне, вільне дотримання моральних вимог, пов'язаних з відношенням до природи, передбачає переконаність в необхідності такої поведінки, а не страх за можливе осудження з боку оточуючих.

Для педагога важливо, щоб потреба спілкування з природою впливала на соціальні потреби дошкільника, наприклад: зайняти певне місце в колективі, користуватися прив'язаністю друзів, увагою вихователя.

Відповідно до цього освітній процес повинен бути спрямований на формування таких психологічних властивостей особистості дитини, як потреба в спілкуванні з природою, інтерес до пізнання її, мотиви поведінки і діяльності по охороні природи.

Які ж завдання з екологічного виховання дошкільнят?

Це:

• виховування гуманного ставлення до природи;

• формування системи екологічних знань та уявлень про природу;

• розвиток уміння бачити і відчувати красу, привабливість кожного елемента довкілля; милуватися і захоплюватися ними;

• включення у посильну еколого-зорієнтовану діяльність [1].

Вирішення цих завдань забезпечить активне спілкування дошкільнят з природним довкіллям і сприятиме їх соціалізації.

Отже, екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в дітей екологічної культури.

У зв'язку із актуальністю екологічного виховання у системі дошкільної освіти виникла потреба правильного управління ним. Це проявляється, перш за все, у створенні спеціальних програм, спрямованих на ефективне засвоєння дітьми дошкільного віку основ екологічних знань.

Основою для створення освітніх програм для дітей дошкільного віку в Україні є Базовий компонент дошкільної освіти. Сфера „природа" за Базовим компонентом передбачає формування у дітей елементів цілісного природо відповідного світогляду, ціннісної змістовної спрямованості на екологічно доцільну поведінку та сприйняття дитиною себе як частки природи, формування почуття відповідальності за те, що відбувається внаслідок її взаємодії з оточуючим світом [1].

Ми вважаємо, що основою екологічного виховання дошкільнят має стати формування емоційної сфери, розвиток естетичних почуттів, любові до довкілля, піклу¬вання про власне здоров'я. Дитина має бачити себе позитивним героєм і другом природи. А формування естетичних почуттів до неї є основним показником екологічної свідомості та культури.

Практика роботи в ЗДО свідчить про різноманітні форми роботи з дітьми з метою формування екологічної культури. Дуже часто проводяться еколого – психологічні тренінги, метою яких є:

– формування у дітей: поняття "природа", її значення для життя рослин, тварин, людей;

– допомога в дослідженні і вирішенні пси¬хологічних проблем особистості, покращенні психічного здоров'я;

– сприяння особистому зростанню та саморозкриттю себе;

– розвиток: екологічної свідомості, самосвідомості з метою зміни та корекції поведінки;

– розширення індивідуального екологічного простору, системи умінь і навичок (технології) взаємодії зі світом природи [3, с. 50-67;6, с. 20].

Методичні засоби, якими користуються у своїй роботі вихователі, зокрема:

• групова дискусія –розвиває вміння слуха¬ти і взаємодіяти між собою;

• метод аналізу ситуацій – стимулює звер¬тання до досвіду інших та свого;

• ігрові методи (ситуаційно-рольові, дидак¬тичні, творчі, імітаційні, ділові);

• психодрама – метод групової роботи, де діти виконують ролі, моделюють життєві ситу¬ації;

• проективне малювання – для розуміння власних думок і почуттів;

• психодіагностика–метод, при якому учасники – діти, виявляють себе і спілкуються без допомоги слів;

• музикотерапія – встановлює взаєморозуміння, довіру, інтенсифікує групову динаміку (музика використовується як фонограма, живий звук);

• діагностичні процедури як засіб для саморозуміння і саморозкриття;

• спеціальні методики на екологічну тема¬тику ("Моє життєве середовище", анкети "Екологічні проблеми");

• домашнє завдання – осмислення інфор¬мації;

• читання літератури на розвиток екологіч¬ної свідомості;

• відеофільми, відеозйомки і фотозйомки (фототерапія) [4, с.5-7; 6, с.16-24].

Підсумовуючи все вищесказане, слід зазначити, що ознайомлення дітей дошкільного віку зі світом природи є найважливішим засобом формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості, що володіє знаннями й навичками екологічно доцільної поведінки в природі. Всі освітні програми, які є на сьогоднішній день можуть бути з успіхом використані педагогами дошкільних навчальних закладів освіти і допоможуть їм в організації цікавої та максимально ефективної роботи з дітьми.

Дослідження показують, що важливе місце у екологічному вихованні дошкільнят займає спостереження. У методичній літературі спостереження визначаються як дидактична основа різних видів діяльності й форм їх організації, яка обумовлює безпосереднє сприйняття дитиною природного довкілля у всій різноманітності його існування. Водночас досить поширеним є й другий підхід, за яким спостереження практикують як специфічний вид пізнавальної діяльності дітей з відносно точною структурою. Вона забезпечує спеціально організоване спостереження об'єктів чи явищ природи одночасно з формуванням у дітей умінь їх узагальнювати.

У щоденній практиці роботи з дітьми найчастіше використовуються ті спостереження, в яких вихователь орієнтує їхню увагу на найсуттєвіші ознаки, особливості, властивості об'єктів природи. Проведення занять з такими спостереженнями вирізняються досить широкою різноманітністю.

Залежно від предмета, об'єкта чи явища спостереження вихователеві варто виділити:

а) ознаки чи властивості, що найяскравіше створюють образ предмета;

б) структурні компоненти, функціонування яких обумовлюється впли¬вом зовнішніх і внутрішніх факторів;

в) єдність предмета... з природнім довкіллям, з конкретною дитиною, групою дітей.

Головні структурні компоненти таких занять в основному ідентичні компонентам класичного заняття в дошкільному закладі: демонстрування предмета, явища чи об'єкта природи; самостійне сприйняття дітьми, коментарі та їхні висловлювання за змістом сприйнятого; подальше сприйняття згідно із запропонованою схемою чи планом запитань; простий синтез сприйнятого. Основна якісна відмінність полягає в тому, щоб ознаки і властивості з'ясовувати через їхню значущість для природи в цілому і дитини (дітей) зокрема.

Проаналізувавши літературні джерела з екологічного виховання ми визначили основні вимоги до роботи вихователів з формування екологічної культури, зокрема:

- мати достатній обсяг знань про світ природи;
- демонструвати позитивний приклад поведінки в екологічному довкіллі;

- у процесі діяльності врахувати вікові можливості малят;
- під час роботи головну увагу приділяти моральній та інтелектуальній спрямованості дітей;
- використовувати новітні дослідження науковців;
- врахувати наявний досвід дошкільників;
- будувати роботу на основі системного підходу, використовуючи календарно - перспективне планування;
- чітко формулювати і визначати програмові завдання (який вибирається об'єкт, з чим знайомиться, чого навчається, що закріплюється, розвивається, виховується тощо);
- особливу увагу звертати на першорядну значимість оточуючого світу та роль людини в його збереження;
- навчальний процес будувати на основі живого сприймання природного довкілля;
- добираючи інформацію, враховувати психологічні стимули, які сприяють кращому засвоєнню дітьми природничих знань (розпочинати ознайомлення з чогось цікавого, вагомого, що привертає увагу дитини - поведінка, спосіб пересування, зовнішня ознака);
- інформувати про живі істоти, проводячи паралелі з людиною: влаштування гнізда, догляд за дитинчатами тощо;
- урізноманітнювати роботу активними формами та методами ознайомлення з природою;
- в практику роботи впроваджувати такі ефективні форми організації праці з дитиною, як: тематичні дні, екологічні проекти, екологічні стежини;
- творчо використовувати передовий екологічний досвід з екологічного виховання;
- налагодити систематичне екологічне просвітництво батьків вихованців;
- своєю діяльністю сприяти популяризації екологічного виховання серед широкого кола громадськості [2, с.21-23;5, с.24] .

Таким чином, в екологічному вихованні дошкільників необхідно відмовитися від багатьох стереотипів, які були сформовані в попередні роки. Природа не повинна розглядатися лише з утилітарної точки зору. Перш за все, необхідно показати дітям її унікальність, красу і універсальність (природа - середовище життя всіх істот, включаючи людину; об'єкт пізнання, задоволення її етичних і естетичних потреб; і лише потім - об'єкт людського споживання). Тобто девізом в роботі з дітьми повинно стати: "Не зламай - якщо можна, не рубай - якщо можна, пожалій - ти це можеш".

Отже, формування екологічної відповідальності у дошкільників це передусім навчання екологічній культурі, яку ми визначаємо як форму адаптації етносу до природних умов творення свого довкілля. Таким чином, екологічна освіта – це безперервний процес засвоєння цінностей і понять, що спрямовані на формування умінь, які необхідні для усвідомлення і оцінки взаємозв'язків між людьми, їхньою культурою і довкіллям. Вона передбачає формування умінь приймати екологічно відповідальні рішення[6, с.16-24; 7, с.29].

Таким чином, формування екологічної культури сприяє формуванню повноцінної особистості.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти /ред.кол. А.М. Богуш та ін. К. 2012.

2. Бусленко В. Організація еколого – оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі. Дитячий садок. 2004. Число 45 – 46. С. 21–23.

3. Взаємодія дитячого садка і сім'ї з питань екологічного виховання. Дитячий садок. 2004. № 25 – 26. С. 50–67.

4. Галуза С. Любіть весняну Україну. Палітра Педагога. 2005. № 1. С. 5–7.

5. Дорога в дивосвіт (екологічна стежина, екологічні ігри). Дитячий садок. № 37. – С. 24.

6. Романовська Д. Світ навколо нас – і я його частинка. Еколого – психологічний тренінг. Психолог. 2006. № 21. С. 16–24.

7. Федіна К., Пісна В. Природа – краса і чинник життя. Дошкільне виховання. 2002. № 25. – С. 29.

КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Книш Марина, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність дослідження Процес очевидних змін, які відбуваються на початку XXI століття в економічній, політичній, духовній, освітній сферах України, гостро ставить перед колективами вищих навчальних закладів відповідальне завдання – необхідність не тільки здійснювати професійне навчання, а й виховувати грамотних, духовно збагачених, національно свідомих фахівців, рівень знань яких відповідав би зростаючим до них вимогам суспільства. Потреба в розв'язанні важливих соціально-економічних і культурно-просвітницьких проблем ставить нові вимоги до комунікативної, мовної освіти й мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки обов'язковою умовою успішної навчальної і майбутньої їхньої діяльності є знання логічних основ різних видів спілкування, володіння культурою ділового, професійного мовлення, без якого неможлива продуктивна діяльність класовода.

З урахуванням сплеску суспільного інтересу до ораторського мистецтва в даний час необхідно сказати не тільки про демократичні процеси, що відбуваються в нашій країні, але й про істотну зміну суспільства під впливом інформатизації суспільства, а також всесвітньої глобалізації.

Значне прискорення процесів комунікації робить інформаційно-діловий простір все більш насиченим. Не дивно, що в сучасних умовах істотно підвищується значущість комунікаційних навичок вчителя: вміння проводити довірливу бесіду з

учнями і батьками, бесіду в учительській (в якій, незважаючи на неофіційний характер спілкування, все ж статус педагога визначає образ відправника і одержувача мови, а значить впливає на характер комунікації в цілому), його здатність публічно виступати перед великою аудиторією колег, в засобах масової інформації та публікуватися у фахових виданнях.

Отже, формування риторичної компетентності у підготовці магістрів – майбутніх вчителів початкової школи по суті залишається відкритою проблемою, що і визначає актуальність даної роботи.

Постановка проблеми Сучасний вчитель початкової школи повинен володіти мовленнєвими стратегіями, комплексом мовленнєвих дій задля реалізації мети спілкування. Класоводу щоденно доводиться переконувати школярів, роз'яснювати і коментувати, наводити приклади, звертатися із закликами, показувати негативні наслідки невиконання прохання або ж обирати іншу стратегію – заборони або апелювання до авторитету третіх осіб (адміністрація школи, батьки).

Уміння впевнено виступати перед іншими людьми, переконувати в своїй точці зору - обов'язковий навик для кожної публічної людини, особливо учителя, який хоче домогтися успіху в професійній діяльності. На жаль, проблемі формуванню вмінь та навичок публічних виступів, ораторському мистецтву приділяється дуже мало уваги у вищих навчальних закладах, які готують працівників освітньої галузі.

Мовлення вчителя повинне забезпечувати вирішення завдань навчання та виховання школярів, тому перед ним (мовленням) стоять, крім загальнокультурних, і професійні, педагогічні вимоги. Вчитель початкової школи несе соціальну відповідальність і за зміст, якість свого мовлення, і за його наслідки. Ось чому мовлення вчителя є важливим елементом його педагогічної майстерності.

Педагогічне мовлення вчителя має на меті забезпечити: продуктивне спілкування, взаємодію між педагогом та вихованцями; позитивний вплив вчителя на свідомість, почуття учнів з метою формування, кореляції їх переконань, мотивів діяльності; повноцінне сприйняття, усвідомлення і закріплення знань у процесі навчання; раціональну організацію навчальної та практичної діяльності вчителя.

Успішна педагогічна діяльність можлива за умови, якщо в період навчання у вищому навчальному закладі майбутній педагог здобуде системні знання про мову, риторику як найважливіший інструмент впливу на дитину, які застосовують в педагогічній сфері мовних жанрів, правилах ефективного спілкування, а також навчиться такого спілкування. Саме тому майбутній вчитель початкової школи повинен мати сформовану риторичну компетентність.

Проте на сьогоднішній день майбутні вчителі початкової школи недостатньо володіють комунікативною культурою і етикетними нормами комунікативної поведінки.

З цих позицій актуалізується значущість риторичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, адже саме від засвоєння комплексу знань, умінь та навичок його як оратора щодо підготовки й проголошення переконливої промови, пов’язаних із створенням і практичним використанням у навчальному процесі початкової школи ораторського мистецтва, навичок успішного розв’язання

різноманітних навчально-методичних і виховних завдань засобами вмілого педагогічного спілкування, володіння професійним мовленням, нормами мовленнєвої поведінки залежить результативність та ефективність його професійної діяльності.

Аналіз наукових досліджень з проблеми Основою дослідження стали праці фахівців з риторики, риторичної освіти і проблематики комунікативної компетентності В. Аннушкіна, Н.Голуб [3], Л.Вишневої, Л.Баландіної, Т.Ладиженської [9], Ю.Бєлкіної [1], С.Омельчука, С.Мартиненко [11], Є.Симакової, В. Нищети [14], О.Усанової, О.Хана, Т.Шмельової та ін.

Цінними для нашого дослідження виявилися дисертації Л.Тукмачової "Формування риторичної компетентності у студентів нефілологічних факультетів педагогічного вишу" (2005); Л. Горобець "Формування риторичної компетенції студентів-нефілологів в системі професійної підготовки в педагогічному виші" (2008) [4].

Анкетування, проведене нами серед учителів-класоводів, які працюють більше 5 років у школах Чернігівщини, показало, що 87 % опитаних не задоволені рівнем власної риторичної компетентності, який вони отримали у період навчання у виші. Усі 65 осіб, незалежно від стажу роботи, назвали основною причиною неефективності педагогічного спілкування той факт, що під час професійної підготовки у них не була сформована система риторичних знань, умінь і навичок.

Аналіз стану проблеми в теорії і практиці дозволяє виявити реальні протиріччя між об'єктивно зростаючою потребою в розвитку риторичного компонента професійної компетентності вчителя і традиційною системою формування даної інтегративної якості; між недостатнім рівнем сформованості риторичної компетентності у студентів і наявними можливостями освітнього процесу вишу; між існуючим риторико-педагогічним ідеалом і недостатністю програмно-методичного забезпечення.

Отже, об’єктивна необхідність розв’язання проблеми формування риторичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в системі навчання в магістратурі, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми **"Концепції професійної компетентності вчителя в теорії та практиці педагогічної освіти".**

Уся система вищої педагогічної освіти України підпорядкована процесу реалізації програми модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів.

Згідно з Концепцією модернізації педагогічної освіти основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованих працівників відповідного рівня та профілю, конкурентнознатного на ринку праці, компетентного та відповідального, який володію вільно своєю професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, який здатний до ефективної діяльності за фахом на рівні світових стандартів, який готовий до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності [12].

Модернізація підготовки вчителів в системі вищої освіти виражається в таких істотних змінах:

- в переході на дворівневу систему підготовки "бакалавра - магістра";

- у переході до нелінійної організації навчального процесу, визначення індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутнього педагога;

- перехід до компетентнісної характеристики результатів засвоєння основної освітньої програми студентами.

Компетентнісний підхід до аналізу професійної діяльності стає одним з провідним у сучасних педагогічних дослідженнях. Його переваги пов'язують з тим, що у якості показника професійного розвитку та становлення виступає інтегративна особистісна характеристика педагога – професійна компетентність.

Професійна компетентність педагога - інтегративна особистісна характеристика, яка визначає здатність чи вміння вирішувати професійні проблеми чи типові професійні завдання, які виникають в ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, життєвого досвіду, цінностей та схильностей (А.Тряпіцина, Н.Родіонова) [7, с.18].

Як показує відбір спеціальної літератури, дослідження проводяться в різних напрямках: формування компетентності майбутнього вчителя (В.Введенський, І.Зимня), вивчення змісту професійно-педагогічної діяльності викладача в нашій країні (Л.Абдулліна, В.Антипова, Н.Кузьміна), оцінка професійно-педагогічної майстерності педагога (Н.Дудкіна, Н.Купріянова) [там само].

Усі ці дослідники, які вивчали природу професійної компетентності вчителя, звертали увагу на її багатосторонній, різноплановий характер.

В.Введенський вважає, що доцільність введення поняття "професійна компетентність" обумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття, як "професіоналізм", "кваліфікація", "професійні здібності" [2, с.51-55].

На думку В.Введенського, у психолого-педагогічній науці існує при основних підходах до дослідження змісту та структури професійної компетентності: професіографічний, рівневий та задачний. Професіограма як набір вимог до спеціаліста є зручною в застосуванні, але недоцільна при описі лише операціональних компетентностей. Система ключових компетентностей як багатопараметрова харакетристика спеціаліста не може визначатися лише сумою особистісних якостей та здібностей. Для цього потрібно застосування комплексу взаємопов'язаних параметрів. Тому при цілісному описі моделі професійної компетентності необхідно використовувати рівневий підхід. Використовуючи даний підхід, автор виділяє комунікативну, інформаційну, регулятивну, інтелектуально-педагогічну компетентності, причому остання є підґрунтям для інших.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив виділити різні підходи до розуміння сутності професійної компетентності, одним з яких є функціонально-діяльнісний (Н.Кузьміна, В.Сластьонін, А.Щербаков), який розглядає компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, до виконання професійних функцій, при якому основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою педагогічної діяльності, яка включає низку теоретичних та практичних умінь: аналітичних, прогностичних, рефлексивних, проективних організаторських, комунікативних тощо.

За Н.Кузьміною, структура професійних якостей педагога включає тип спрямування, рівень здібностей та компетентність, в яку входить спеціально-педагогічна, методична, соціально-психологічна, диференційовано-психологічна, аутопсихологічна компетентності. Вочевидь, до структури входять 3 компоненти: особистісний, індивідуальний (чи індивідуально-психологічний), професійно-педагогічний. Останній компонент структури включає професійні знання та вміння. Аутопсихологічна компетентність ґрунтується на понятті соціального інтелекту "та мислительних процесів, специфіці ефективного реагування та накопичення соціального досвіду розуміти себе та інших людей, на їхні взаємовідносини, прогнозувати міжособистісні події" [8].

А.Маркова по-іншому тлумачить саме поняття "компетентність". Якщо в концепції А.Кузьміної компетентність є фактором, який є провідним у професійно-педагогічній діяльності, то в концепції А.Маркової професійна компетентність є родовим поняттям. До неї, на думку педагога, входять всі суб'єктивні властивості, які виявляються в діяльності і забезпечують її ефективність. За А.Марковою, "професійна компетентність – це такий труд учителя, в якому на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, в якій досягаються гарні результати навченості та вихованості учнів (ці сторони складають 5 сторін професійної компетентності). При цьому компетентність учителя визначається також співвідношенням в його реальній праці того, які професійні знання та вміння, професійні позиції та професійні якості існують" [10, с. 8].

В контексті аксіологічного підходу (А.Альбуханова-Славська, Б.Гершунський) компетентність – освітня цінність.

Питома вага складових професійної компетентності є неоднаковою: одні є пріоритетними: до них відносяться результати праці вчителя з точки зору психічного розвитку дитини. Професійні вміння педагога є в цьому випадку засобом досягнення результату. Усередині педагогічної праці пріоритетна роль належить особистості педагога, його цінностям, орієнтаціям, ідеалам. Тому найбільш значущими для аналізу компетентності є професійна позиція та особистісні якості, які доповнюються, реалізуються уміннями, "техніками": спочатку для засвоєння професії осягнути її призначення, а потім на цьому ґрунті можливим є продуктивне оволодіння засобами її реалізації.

Результативні показники є також нерівнозначними: серед них найбільш значущими є навченість (здатність до самонавчання), вихованість (здатність до саморозвитку), з урахуванням яких складається вихованість та навченість учнів.

У кожного конкретного педагога характеристика професійної компетентності складається нерівномірно упродовж усього життя. Бачити цю внутрішню динаміку – це означає оцінити професійну компетентність вчителя.

Становлення педагога як професіонала, як суб'єкта педагогічної діяльності здійснюється у напрямку розвитку його психічних якостей, з наближенням до вимог професії, і як ускладнення його суб'єктивного світу – мотивації, самосвідомості, позиції тощо. Тому при оцінці компетентності вчителя важливо враховувати не тільки

міру його наближення до вимог професії, а й унікальність та неповторність його як професіонала.

Перевагою підходу А.Маркової є встановлення чіткої відповідності характеристик професійної компетентності 3 компонентам педагогічного процесу: власне педагогічній діяльності, педагогічного спілкування, особистості вчителя.

Здійснення педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, самореалізації особистості складають процес його праці. Результати його праці (навченість та вихованість учнів) складають ще 2 сторони праці вчителя. Ці 5 сторін праці вчителя складають основу 5 блоків професійної компетентності педагога, на думку А.Маркової [10, с. 7]. У кожному з блоків виділяють такі складові:

- професійні психолого-педагогічні знання;
- професійні педагогічні уміння;
- професійні психологічні позиції, установки, які вимагає від нього професія;
- особистісні відмінності, які забезпечують оволодіння вчителем професійними психолого-педагогічними знаннями.

Такий підхід дає можливість розробити технологію оцінювання компетентності вчителя, що є важливим для практики, а також надає компетентності системності.

У наш час для розкриття змісту професійної компетентності дослідники стали вживати термін "професійна компетентність".

Існуючі стандарти професійної вищої освіти визначають вимоги до результатів засвоєння основних освітніх програм бакалавра як набір компетенцій, яким повинен володіти випускник відповідного напряму. Цей набір компетенцій укладено відповідно до завдань професійної діяльності та основної освітньої програми. Структура переліку компетенцій включає соціально-особистісні, загальнокультурні, загально-професійні, професійні компетенції з видів педагогічної діяльності. Такий підхід до складання переліку компетенцій не враховує структури та закономірностей динаміки становлення педагогічної діяльності. В основі класифікації компетенцій, які складають професійну компетентність майбутнього педагога, на наш погляд, повинні бути покладені характеристики суб'єкта педагогічної діяльності- вчителя: технології, педагогічне спілкування, особистість педагога (І.Зимня, Н.Кузьміна, А.Маркова).

Учені, які вивчають проблему компетентності учителя, у своїх дослідженнях використовують термін "професійна компетентність" (Б.Гершунський, А.Маркова), "педагогічна компетентність" (Л.Мітіна), обидва терміни (Н.Лобанова), професійно-педагогічна компетентність (Ю.Кулюткін, Г.Сухобська). Професійна компетентність передбачає введення особистості у світ загальнокультурних цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як професіонал.

Універсальний підхід до розуміння сутності компетентності полягає в тому, що дана категорія однозначно не співвідноситься ні з загальною, ні з професійною освітою. Компетентність (Ю.Абрамов, В.Кудашов) пов'язана з базисною кваліфікацією та водночас дозволяє людині орієнтуватися в колі питань, які не обмежені вузькою спеціалізацією, що забезпечує соціальну та професійну мобільність

спеціаліста, відкритість до змін та творчого пошуку, самотворення, готовність оновлювати свої знання.

Усі названі вище підходи до дослідження професійної компетентності відображаються в особистісно-діяльнісному підході до вивчення феномена. У контексті даного підходу працю та особистість педагога розглядають у нерозривній єдності (М.Єсаулова, М.Мітіна, Г.Сухобська). Цілісний підхід на педагога як на особистість полягає в тому, що особливості його особистості виявляються через специфіку педагогічної діяльності, яка передбачає взаємодію з людьми та вплив на них.

Ми відносимо професійну компетентність педагога до розряду особистісно-діяльнісних [13, с. 42].

Різноманітність термінології та дефініцій понять – свідоцтво актуальності проблеми, з одного боку, а також активних зусиль дослідників зі створення теорії компетентнісного підходу – з іншого.

Основними характеристиками компетентнісного підходу до підготовки спеціалістів є такі:

- соціальна та особистісна значущість знань, умінь, навичок та якостей, які формуються та способів продуктивної діяльності;

- чітке визначення цілей професійно-особистісного самовдосконалення, які виражені в оціночних термінах;

- виявлення певних компетенцій, які є також цілями розвитку особистості;

- формування компетенцій як сукупності смислових орієнтацій, які гуртуються на загальнолюдській та національній культурі;

- наявність чіткої системи критеріїв виміру, які можна опрацювати статистичними методами;

- здійснення педагогічної підтримки особистості, створення для неї "зони успіху";

- індивідуалізація програми вибору стратегії для досягнення мети;

- створення ситуацій для комплексної перевірки умінь практичного використання знань та здобуття практичного життєвого досвіду;

- інтегративна характеристика виявів особистості, пов’язана з її потребою вдосконалювати знання, уміння та способи діяльності з урахуванням її досвіду та соціалізації;

Компетентність формується в діяльності та завжди виявляється в органічній єдності з цінностями людини, оскільки за умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісного зацікавлення досягається високий професійний результат.

У ключових освітніх компетенціях отримують концентроване взаємопов’язане втілення такі компоненти загальнопредметного змісту освіти: реальні об’єкти діяльності, яка вивчаються, загальнокультурні знання, загальнонавчальні вміння та навички, способи діяльності.

Рада Європи (симпозіум "Середня освіта для Європи") визначила 5 груп ключових компетенцій: брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, врегульовувати конфлікти мирним шляхом, розуміти відмінність

між людьми, компетенція усного та писемного спілкування, володіння новими технологіями, критичне ставлення до інформації, здатність навчатися упродовж життя.

Вивчення теорії, методології розв'язання проблеми професійної компетентності вчителя уможливило такий висновок:

Компетентність – інтегральна професійно-особистісна характеристика вчителя. Вона визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно та відповідально у постійно мінливій професійній ситуації, відображає готовність до самооцінки та саморозвитку, виявляється в професійній активності педагога, яка дозволяє характеризувати його як суб'єкта педагогічної діяльності в спілкуванні.

Отже, аналіз літератури з проблеми компетентності вчителя уможливив висновок: учені тлумачать компетентність як синонім професіоналізму, і як одну з його складових. Учені, які займались дослідженням проблеми професійної компетентності педагога, у своїх дослідженнях використовують то термін "професійна компетентність" (Б.Гершунський, А.К.Маркова), то "педагогічна компетентність" (Л.Мітіна), то обидва терміни (Н.Лобанова), іноді поєднують обидва терміни по аналогії з професійно-педагогічною діяльністю.

Перелік видів професійної компетентності у концепціях різних авторів відрізняється.

Список використаних джерел:

1. Белкина Ю. А. Лингвометодический потенциал курса "Педагогическая риторика" (тезисы). *Поволжский педагогический вестник* 2014. №1(2). С. 91-94.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. Педагогика. 2003, №10. С. 53-55.
3. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2008. 400 с.
4. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическаой вузе: автореф. дис… доктора пед. наук: 13.00.02. СПб, 2008. 42 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2013. № 5. С. 34-42.
6. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколов В.Г. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий: учебно-метод. пособие. М.: АПКИПРО, 2003. 180 с.
7. Козырева О. А. Профессиональная педагогическая компетентность: феноменология понятия. *Вестник ТГПУ*. 2009. Выпуск 2 (80). С. 17-23.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 120 с.
9. Ладыженская Т.А. Перспективы дальнейшего развития риторики. *Риторика в контексте образования и культуры*: материалы XIX Международной научной конференции, 29-31 января 2015 / отв.ред. И.Ю. Нефедова; Ряз.гос.ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2015. 384 с.

10. Маркова, А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
11. Мартиненко С. М. Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності. С. М. Мартиненко, Г. Л. Бондаренко. *Рідна мова (Квартальник українського вчительського товариства у Польщі)*. 2013. №19. С. 82 – 88.
12. Наказ Міністерства освіти і науки України м. Київ. від 16 липня 2018 р. № 776. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти чинний. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: ftp://mon.gov.ua›…npa/pro…rozvitku-pedagogichnoyi-osviti. (дата звернення: 20.11. 2019).
13. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы педагогического образования: автореф. дис… доктора пед. наук. СПБ, 1999. 42 с.
14. *Нищета В. А.* Коммуникативная и риторическая компетентности как результативная база школьного языкового образования. *Сборник научных статей молодых ученых, специалистов и аспирантов*. Невинномысск: НГГТИ, 2011. С. 170–179.
15. Павловская Г. А. Педагогические условия формирования социокультурных умений публичной речи студентов в учебном процессе вуза: автореф. дис… на соискание научной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2011. 24 с.

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТИВНЕ ЯВИЩЕ

Коваленко Аліна, магістрантка І курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності 073 Менеджмент**.**

Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Останнім часом зростає кількість конфліктів, особливо у робочій сфері життя. Досить часто їх вирішення є деструктивним, що тягне за собою наступні наслідки: наростання ворожості в міжособистісних і міжгрупових відносинах, непродуктивні стосунки між працівниками, невдоволеність спільною діяльністю, відхід від вирішення назрілих проблем, дестабілізація соціально-психологічного клімату в колективі. Натомість успішно врегульований конфлікт сприяє поглибленню взаєморозуміння, зміцненню партнерських стосунків, розширює можливості особистісного зростання кожного працівника, поліпшує психологічний клімат у колективі. Дана ситуація свідчить про необхідність наявності конфліктологічної компетентності у фахівців і зумовлює актуальність дослідження цього багатоаспектного явища.

Згідно визначення Г. Вошколуп, конфліктологічна компетентність – це здатність фахівця вміло ідентифікувати конфлікти, що можуть виникати в його оточенні, діагностувати їх причини, формувати шляхи їх конструктивного вирішення та (або) можливого запобігання і зменшення негативних наслідків прояву конфліктів на основі наявних знань, умінь та навичок [3].

У працях Л. Ярослав конфліктологічна компетентність розглядається як когнітивно-регулятивна підструктура професіоналізму особистості і діяльності, як динамічне структурно-рівневе утворення, яке характеризується наявністю знань про конфлікт, володінням широким спектром стратегій поведінки в конфлікті, емоційної саморегуляції та значимими особистісними властивостями (емпатія, рефлективність тощо) [14].

Важливе місце у наукових працях займають дослідження структури конфліктологічної компетентності. Так, Л.Мухіна виокремлює такі її складові:

- професійні характеристики (знання, уміння, навички);
- особистісні якості (рефлексія власної поведінки, емпатія, емоційна гнучкість, педагогічний такт, креативність, саморозвиток, самоаналіз, відкритість, етичність, духовність) [11].

О. Климентьєва зазначає, що до компонентів конфліктологічної компетентності відносяться:

- особистісний компонент (спрямованість майбутнього фахівця на здійснення антиконфліктної діяльності складає сукупність його соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, мотивів, нахилів, інтересів, потреб);
- когнітивний компонент (сукупність психолого-педагогічних і конфліктологічних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну готовність до здійснення антиконфліктної діяльності);
- операційно-діяльнісний компонент (сукупність дій, операцій, що забезпечують запобігання й розв'язання конфліктів, проблемних і конфліктних ситуацій у практичній діяльності, умінь і навичок, якість засвоєння й узагальнення яких необхідні для успішного й адекватного здійснення антиконфліктної діяльності) [5].

Заслуговує на увагу структура конфліктологічної компетентності, запропонована Л. Котловою. Вчена вважає, що структура конфліктологічної компетентності охоплює наявність конфліктологічних знань; володіння соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту; сформованість професійного типу мислення, який містить рефлективність, методологічність, об'ємність, креативність; володіння технологіями психогігієни і стресостійкості в конфліктах; дотримання професійно-етичного кодексу конфліктолога [9].

Слушною є точка зору вченого А. Король, який зазначає , що структура конфліктологічної компетентності складається з таких компонентів:

- когнітивного, який передбачає формування базових знань у сфері конфліктології та конфлікт-менеджменту, що мають практичне значення для опанування навичок вирішення конфліктів;
- операційного – полягає у формуванні практичних умінь і навичок із вирішення конфліктів (комунікативних та процедурних) на основі цінностей співробітницького підходу;
- мотиваційно-ціннісного, в основі якого – бажання і наміри фахівця займатися саме цією конкретною сферою діяльності, тобто вирішенням конфліктів,

та організовувати власний подальший професійний розвиток у ній, орієнтуючись при цьому на цінності безконфліктної міжособистісної взаємодії та співробітницького підходу;

- рефлексивно- регулятивного, який відбиває здатність фахівця до рефлексії та саморефлексії, зокрема усвідомлення власної так званої внутрішньої картини конфлікту, що дає змогу приймати усвідомлені рішення стосовно певної форми поведінки в конкретній конфліктній ситуації;
- експериментального, який передбачає організацію набуття досвіду у сфері вирішення конфліктів, зокрема у навчальному процесі та в умовах відпрацювання практичних навичок [6].

А. Анцупов та А. Шипилов включають до складу конфліктологічної компетентності такі складові, як: розуміння природи суперечностей і конфліктів між людьми; конструктивне відношення до конфліктів у організації; навички неконфліктного спілкування у складних ситуаціях; уміння пояснювати проблемні ситуації, що виникають; навики управління конфліктними явищами; уміння розвивати конструктивні початки конфліктів, які виникають; уміння конструктивно регулювати суперечності і конфлікти; уміння передбачати можливі наслідки конфліктів та навички усунення негативних наслідків конфліктів [1].

В контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці ряду науковців. Зокрема, Є. Богданов та В. Зазикіна пов’язують конфліктологічну компетентність з вмінням управляти конфліктами та вирішувати їх, виокремивши у її складі гностичний, проектувальний, регулятивний, рефлексивно-статусний та нормативний компоненти [2, с.63].

І. Матійків, акцентуючи увагу на особливій ролі конфліктологічної компетентності в управлінні організацією, виділяє мотиваційно-ціннісний, комунікативний, рефлексивний та емоційно-вольовий компоненти [10, с.440-441].

До складу конфліктологічної компетентності фахівця соціономічної сфери С. Філь включає когнітивний (змістовний, пізнавальний), операційний (діяльнісний, поведінковий), мотиваційно-ціннісний (смисловий), рефлексивно-регулятивний та експерієнтальний компоненти [13, с.23]. Л. Ярослав формує конфліктологічну компетентність фахівця в системі "людина-людина" на основі когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового, рефлексивного та поведінкового компонентів [15, с.143].

Л. Котлова зазначає про сформованість конфліктологічної компетентності на основі когнітивного, соціально-технологічного, рефлексивно-методологічного, емоційного та етичного компонентів [8, с.166]. М. Коростелін визначає п’ять основних компонентів: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний, рефлексивний [7,с.74]. Г.Вошколуп структурними компонентами конфліктологічної компетентності економіста вважає мотиваційний, когнітивний, управлінський та соціальний компоненти [3].

І. Сорока розглядає конфліктологічну компетентність у складі трьох компонентів: когнітивного (знання теорії, розуміння та сприйняття конфлікту), емоційного (емоції, що переважають під час конфліктної взаємодії, та вміння їх

контролювати) та поведінкового (високий рівень конфліктостійкості та миролюбства, а також співробітництво як стиль поведінки у конфлікті) [12,с.298].

На нашу думку, найбільш повною є структура конфліктологічної компетентності, розроблена О. Денисовим [4]. Згідно з його визначенням, конфліктологічна компетентність керівника – це когнітивно-регуляторна підструктура професіоналізму особистості й діяльності, яка дає змогу передбачати конфлікти, ефективно управляти ними, вирішувати на об'єктивній основі, здійснювати психологічний вплив на конфліктуючі сторони з метою зниження негативного впливу і наслідків конфліктів. Учений розкриває психологічну структуру конфліктологічної компетентності керівника через низку взаємопов'язаних компонентів (рис.1.1.):

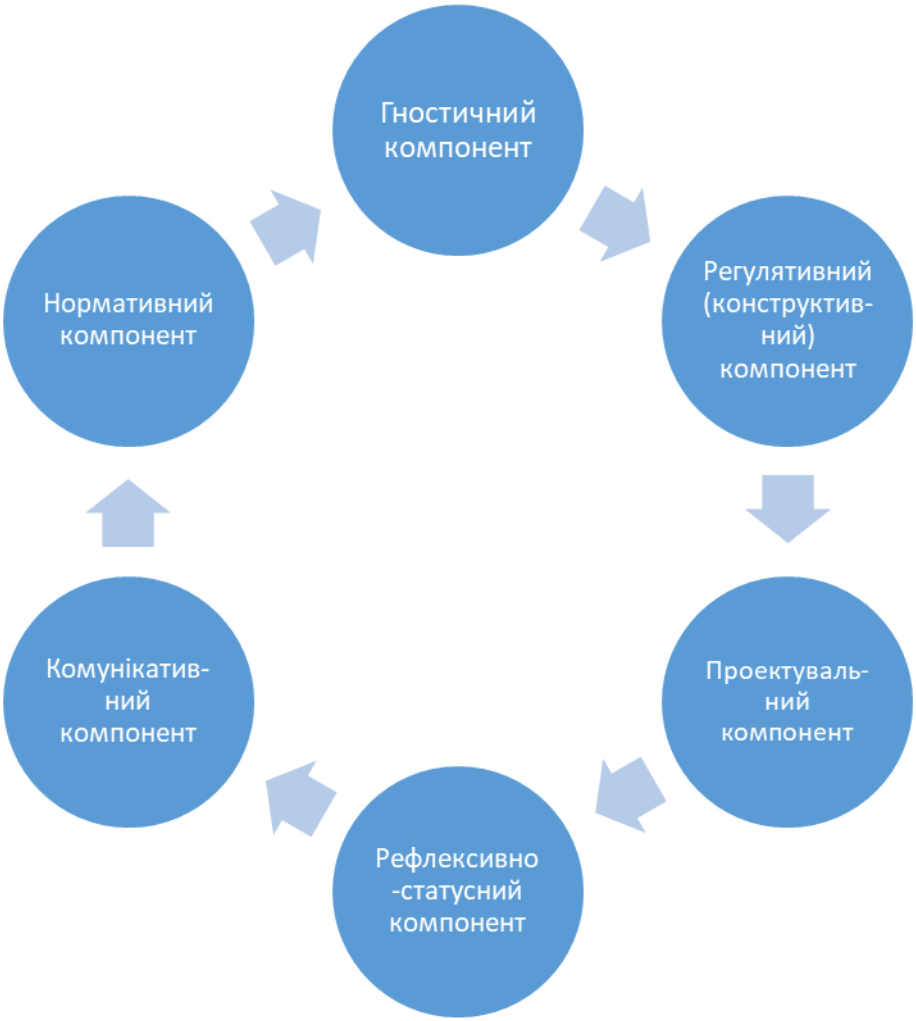


Рис. 1.1. *Структура конфліктологічної компетентності (за О.Денисовим)*

1. *Гностичний* – власне знання про причини виникнення конфлікту, закономірності його розвитку й перебігу, поведінки, спілкування та діяльності опонентів у конфліктному протиборстві, їх психічні стани тощо.

2. *Регулятивний (конструктивний)* – вміння впливати на опонентів, на їх стосунки, оцінки, мотиви та цілі конфліктного протиборства; вміння формувати суспільну думку щодо учасників конфлікту; вміння здійснювати профілактику

конфлікту і розв’язувати його на справедливій основі, виступаючи як "третейський суддя".

3. *Проектувальний* – уміння передбачати дії опонентів, їхню поведінку під час конфлікту, прийоми, що можуть бути застосовані у конфліктному протиборстві, розвиток конфлікту, його наслідки для організації й опонентів.

4. *Рефлексивно-статусний* – високий рівень рефлексивної культури, вміння організувати процес самопізнання, реагувати адекватно до ситуації, цілей і завдань управління конфліктами.

5. *Комунікативний* – уміння ефективно спілкуватися з учасниками конфлікту, враховуючи їх особистісні та емоційні стани.

6. *Нормативний* – знання про нормативні та моральні регулятори поведінки в умовах управління і вирішення конфліктів, про корпоративну й професійно-управлінську культуру; здатність та готовність дотримуватись етичних норм щодо учасників конфлікту [4].

Отже, аналіз наукових праць дозволяє визначити конфліктологічну компетентність фахівця як інтегративне явище. Єдність взаємопов’язаних, взаємозалежних, взаємозумовлених компонентів забезпечує теоретичну і практичну готовність майбутнього фахівця до попередження і вирішення конфліктів, тобто до здійснення антиконфліктної професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 591 с.

2. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Психология личности в конфликте: учебное пособие. [2-е изд.]. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 224 с.

3. Вошколуп Г. Ю. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. канд.. пед. наук,13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Дніпро, 2017. 29 с.

4. Денисов О. И. Развитие конфликтологической компетентности руководителя: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.13; Рос. акад. гос. службы. Москва, 2000. 19с.

5. Климентьєва О. С. Конфліктологічна компетентність як складова професіоналізму майбутніх правоохоронців. *Педагогіка та психологія*. 2015. С. 269-276.

6. Король А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения. *Педагогика*. 2007. № 9. С. 18-24.

7. Коростелін М. О. До питання про зміст формування готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження професійних конфліктів. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 161-165.

8. Котлова Л. О. Формування конфліктологічної компетентності студентів як чинника їх особистісного розвитку. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С.162-168.

9. Котлова Л. О. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх практичних психологів. *Практична психологія освіти XXI ст.: проблеми та перспективи*: Всеукраїнська науково-практична конференція. 2014. 20-21 травня.

Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. С. 180-184.

10. Матійків І. М. Роль конфліктологічної компетентності керівника у створенні безпечних психологічних умов праці у педагогічному колективі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 2(1). С. 434-443.

11. Мухіна Л. М. Теоретико-методологічні підходи до розгляду поняття конфліктологічної компетентності як складової професійної компетентності викладача. *Актуальні проблеми психології*. 2015. С. 328-339.

12. Сорока И. А. Сравнение степени сформированности конфликтологической компетентности преподавателей высших учебных заведений Украины и Венгрии. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова : Психологія*. 2014. Т.19. Вип. 1(31). С. 297-302.

13. Філь С.С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2011.Том 123. С.20-24.

14. Ярослав Л.О. Конфліктологічна компетентність як предмет психологічного дослідження. [Електронний ресурс]. URL: https://novyn.kpi.ua/2009-1/12_Yaroslav.pdf.

15. Ярослав Л. О. Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. Вип. 1.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ПОЛЬЩІ

Коваленко Аліна, магістрантка І курсу історико-юридичний факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Останнім часом інтерес до підготовки педагогічних кадрів зростає, адже сучасний етап розвитку освітньої галузі передбачає формування вчителя нової генерації, здатного до реалізації новітніх підходів у навчанні майбутніх поколінь. Дослідження розвитку вищої педагогічної освіти у Польщі має важливе значення для освітніх реформ в Україні на національному та інституційному рівнях, що пояснюється тісними історичними й культурними зв'язками та близьким геополітичним положенням країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у Польщі стало предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців.

В. Р. Пасічник досліджував систему підготовки вчителя історії у Польщі (80-90-ті роки XX століття). Дослідником виявлено провідні тенденції і показано досягнення в розвитку змісту, форм і методів професійно-педагогічної підготовки вчителів історії у вищих навчальних закладах Польщі за період з 1980 до 2000 року.

І. Шемпрух досліджувала тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі, що дало можливість відтворити історію розвитку системи педагогічної освіти в Польщі за роки її незалежності [12]. Б. Сітарська розробила стратегію підготовки та вдосконалення вчителів [11].

Я. Бєльський визначив теоретичні та методичні засади підвищення ефективності педагогічної діяльності вчителя фізичного виховання стосовно вимог реформи освіти у Польщі [1]. С. Я. Когут визначила теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціального педагога як самоорганізованої педагогічної системи [5].

Г. Ю. Ніколаї започаткувала новий напрям порівняльної педагогіки – музично-педагогічна компаративістика, яка досліджує проблеми музично-педагогічної підготовки вчителів у контексті порівняльної педагогіки [8]. Майборода В. С. досліджувала розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття) [7].

Також значний науковий доробок щодо розв'язання різних аспектів проблем професійної підготовки вчителів мають праці таких науковців, як: А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Коберник, Н. Кузьміна, К. Кузь, Н. Побірченко, В. Сластьонін, М. Ярмаченко [9]. Важливими є польські напрацювання, авторами яких є: К. Денек, Ч. Банах, З. Квєчінський, Й. Пєкарський, Г. Квятковська, С. Мешальський, Т. Левовицький, В. Оконь, Д. Обідиняк, М. Охманський, Д. Панковська, Х. Хамер.

Метою статті є розгляд процесу підготовки педагогічних кадрів у Польщі.

Основний матеріал. Варто зазначити, що закон "Про вищу освіту" закріплює двоступеневу систему підготовки у вищих навчальних закладах, у тому числі і стосовно підготовки вчителів: перший ступінь – це підготовка упродовж трьох-чотирьох років, що закінчується одержанням диплома професійних кваліфікацій, званням професійного ліцензіата або інженера, який має право влаштуватися на роботу або продовжити навчання; другий ступінь – це продовження навчання після одержання першого ступеня, він закінчується присвоєнням ступеня магістра.

З січня 2005 року кожен вищий навчальний заклад зобов'язаний видавати додатки до диплома. Виділяють види спеціальностей, за якими здійснюється підготовка вчителів для різних типів освітніх закладів: перший рівень – вчителі дошкільних закладів, початкової школи – вчитель має закінчити навчання першого ступеня або другого ступеня, яке триває упродовж 3 або 5 років і здобути професійну кваліфікацію ліценціата або магістра; другий рівень – вчителі гімназії – від вчителя вимагається кваліфікаційний рівень ліценціата або магістра; третій рівень – викладачі вищої школи – вимагається професійна кваліфікація магістра. Психолого-педагогічна підготовка здійснюється за такими спеціальностями: математика, фізика, біологія, хімія, географія, історія, філологія (польська, англійська, німецька,

російська, східнослов'янська), соціологія, філософія, музичне виховання, художнє виховання, технічне виховання, фізичне виховання.

Предмети педагогічного циклу становлять від 6,3 % до 16,4 % загального обсягу годин на всіх курсах п'ятирічного навчання і від 9,0 % до 16,4 % кількості годин на трирічних ліценціатських курсах. Велика різниця в кількості годин виявляється в галузі вивчення педагогіки і психології на стаціонарній формі навчання упродовж 5 років, де від 60 до 90 годин виділяється на педагогіку; від 45 до 90 годин – на психологію. На трирічних студіях кількість годин, призначених на педагогіку і психологію, становить від 30 до 90 годин на кожен з цих предметів [12, с. 258].

Зміст педагогічної підготовки студентів відображено в планах і навчальних програмах, академічних підручниках та інших джерелах. Навчальна програма за напрямом підготовки "Педагогіка" охоплює три групи предметів: перша група – це предмети загальні, обов'язкові для всіх спеціальностей, що формують вчителя як особистість. Ці предмети забезпечують загальну підготовку на академічному рівні (філософія, соціологія, економіка, політика, методологія досліджень), навчання іноземних мов, фізичне виховання; друга група – предмети психолого-педагогічного циклу, які забезпечують не тільки загальну підготовку, метою якої є виховання внутрішньо та інтелектуально дисциплінованої людини, яка має певний багаж знань, але й підготовку студента до майбутньої педагогічної діяльності з врахуванням конкретних особливостей навчання в школі та позашкільних закладах; третю групу становлять спеціальні предмети, обрані майбутнім вчителем [12, с. 263].

Варто зазначити, що підготовка педагогів з вищою освітою за рівнями ліценціат та магістр для дошкільних закладів та початкової школи проводиться у Польщі в наступних навчальних закладах: вчительські колегії, вищі професійні школи з трирічним терміном навчання студентів і отриманням випускниками диплома ліценціата (перший ступінь вищої освіти). Також існує широка мережа вищих навчальних закладів: вищі педагогічні школи, академії, університети (державні та приватні), які крім ліценціатських циклів навчання мають дворічний магістерський цикл і готують магістрів педагогіки.

Цікавим є те, що підготовка вчителів початкових класів поєднується з підготовкою вихователя для дошкільних закладів (їх також називають вчителями). Ця двопрофільна підготовка має значні позитивні аспекти: по-перше, більш ефективно вирішується завдання підготовки дітей старших груп до школи. Безумовно, що наступність між дошкільним закладом і початковою школою може краще забезпечити педагог, який має підготовку з цих спеціальностей. Випускник вищого навчального закладу з означеною підготовкою може швидше знайти роботу в школі або дошкільному закладі. Усі діти, які вступають до першого класу школи, обов'язково повинні пройти однорічну підготовку в 0 класі, який може бути організований при школі або дошкільному закладі. У таких класах також працюють педагоги, які здобули згадану вище освіту [6, с. 129].

Щодо компетенцій, то праксеологічні компетенції реалізуються педагогом в об'єктивному діагностуванні дітей, ефективному плануванні та чіткій організації своєї педагогічної діяльності, самоконтролі та самооцінюванні результативності власної

праці; комунікативні компетенції передбачають технологію спілкування педагога з дітьми, їхніми батьками та колегами, застосування певного стилю виховного впливу на дітей (авторитарного, демократичного, ліберального); компетенції співпраці виражають успішність суспільних спілкувань, мобілізацію дітей до активної навчальної діяльності, усвідомлення педагогом особистої відповідальності за виховання дітей і дотримання загальнолюдських моральних норм в контактах з ними, уміння вирішувати конфліктні ситуації в групі або класі; креативні компетенції виявляються в педагога у творчому відношенні до своєї праці та нешаблонній педагогічній діяльності, застосуванні у навчально-виховному процесі найбільш ефективних методів і прийомів; інформаційно-медіальні компетенції реалізуються в застосуванні сучасних засобів і комп'ютерних технологій на різноманітних заняттях та уроках з дітьми дошкільного віку й учнями початкових класів; моральні компетенції передбачають наявність загальнолюдської культури і вихованості педагога, відповідального ставлення до виконання своєї педагогічної діяльності, як соціально значущої, тактовність, доброзичливість, об'єктивність, демократичний стиль у взаємостосунках з дошкільниками й учнями, виховання особистим прикладом авторитетної, високоморальної та різнобічної людини. Казимір Денек в своїй книзі "Про новий вигляд освіти" пише: "Процес підготовки майбутніх вчителів потрібно сприймати серйозно. Він охоплює: вступне навчання, практику, вступ до професії, наступне навчання і удосконалення в ході роботи, а також підвищення кваліфікації [6, с. 129].

Підготовка вчителів до професії відбувається у трьох площинах: 1) науковій – у контексті змісту підготовки; 2) педагогічно-методичній – у контексті форм, методів і засобів праці; 3) методологічній – стосується новаторської і дослідницької функцій, які повинні складати комплементарну цілісність [12, с. 247].

Підготовка вчителів в Польщі здійснюється в двох юридично-адміністративних системах – публічній та непублічній; у двох середовищах: академічному (університети, вищі професійні школи, вищі педагогічні школи) і освітньому (вчительські колегії, які мають статус вищих шкіл); у трьох формах: стаціонарній, заочній, вечірній; на різних рівнях – навчання спеціаліста (3 роки), що доповнюється магістратурою (2 роки), магістратура (5 років), а також післядипломне навчання. Навчання має академічний характер, реалізований в рамках одного предмета спеціалізації і доповнене педагогічною підготовкою (270 годин) з психології, педагогіки і дидактики, а також 150 годинами педагогічної практики. У деяких вищих навчальних закладах – згідно з європейськими вимогами – починає вводитися двопредметна підготовка. Можна сказати, що основним стандартом підготовки вчителів у Польщі став рівень п'ятирічного навчання у вищих навчальних закладах. Результати аналізу документів, які унормовують процес педагогічної підготовки, дали змогу Й. Шемпрух визначити основні цілі педагогічної підготовки у вищих школах: набуття студентами знань із циклу суспільних дисциплін про закони, що керують цим розвитком, про досягнення цивілізації і культури та закладені в них цінності; способи формулювання, вирішення та оцінки індивідуальних і суспільних завдань в різних сферах професійного, культурного, громадського життя; способи наукового пізнання

навколишнього середовища; цілі і виховні завдання підготовки молодого покоління, їх передумови, пов'язані з трансформацією суспільного устрою у Польщі; напрями розвитку освіти і виховання у світі, їхні передумови, пов'язані з трансформацією суспільного ладу; напрями розвитку освіти і виховання у світі на фоні глобальних проблем людства і можливі шляхи їхнього вирішення; планування і програмування власної та учнівської діяльності; вдосконалення власної педагогічної діяльності і роботи учнів; формування у студентів розуміння широкого контексту суспільної ролі вчителя; почуття відповідальності за власну діяльність, готовності до пізнання себе, учня і оточуючої дійсності; готовність до співпраці з різними освітніми суб'єктами [12, с. 251-252].

Основними документами, що регулюють систему професійного зростання та проблеми забезпечення роботою вчителів Польщі, є: Карта вчителя від 26 січня 1982 р. зі змінами від 6 грудня 2007 року; Адміністративно-процесуальний кодекс; Закон від 18 лютого 2000 р. "Про зміни до закону про статус вчителя, а також про зміну деяких інших законів"; Закон від 23 серпня 2001 р. "Про внесення змін до Закону "Про систему освіти", законів щодо реформи системи освіти, а також деяких інших законів"; Розпорядження Міністра національної освіти від 3 серпня 2000 р. щодо отримання ступенів професійного зростання вчителів; Закон від 15 липня 2004 р. Про зміну статусу вчителя, а також про зміни до деяких інших законів; Розпорядження Міністра освіти і спорту від 1 грудня 2004 р. щодо сприяння отриманню вчителями ступенів.

Статус вчителів, кваліфікації, опис посад вчителів, а також принципи професійного розвитку і т.д. закріплені статтею 9а Карти вчителя. Згідно з цим юридичним актом, введено чотири ступені професійного розвитку вчителя, а саме: вчитель-стажер, контрактний вчитель, штатний вчитель, заслужений вчитель. Заслужений вчитель може також отримати диплом почесного професора освіти. Вчитель-стажер проходить випробовувальний термін впродовж одного року, контрактний вчитель повинен мати 9 місяців стажу роботи в школі; штатний вчитель і кваліфікований вчитель – 2 роки і 9 місяців; штатний вчитель або вчитель, який має докторський ступінь – 1 рік і 9 місяців [6, с. 130].

Слід зазначити, що у Польщі до кандидата на посаду вчителя ставляться вимоги, які стосуються кваліфікації, моральних характеристик, здоров'я. Казимир Денек у книзі "Про новий вигляд освіти" наводить компетенції, якими повинен володіти вчитель: праксеологічні – виражають навички вчителя в плануванні, організації, контролі та оцінці освітніх процесів; комунікаційні – мовні особливості, що виражаються в освітніх ситуаціях; взаємодії – характеризуються чіткістю інтеграційних дій вчителя; креативні – інноваційність і нестандартність.

У цьому контексті Марія Яковіцька відзначає, що "окрім знання і вміння виділяються такі компетенції особистості, як вміння знаходити компроміс, працювати з іншими людьми, відкритість перед іншими, уміння аналізувати ситуацію наперед, оцінювання власних думок". Йосип Кужма зазначає, що в процесі педагогічної освіти необхідно прагнути до опанування такими компетенціями як: знання про об'єкт і предмет педагогічної діяльності, про мету і завдання школи, про взаємодію вчителів,

учнів і батьків у навчально-виховному процесі, про умови, методи, засоби дії, про конструювання і розв'язання нетипових навчально-виховних ситуацій за допомогою різних форм занять і активізуючих методів; формування в майбутніх вчителів таких навичок, як пізнання самого себе, учня і оточуючої реальності, прийняття і самостійне розв'язання завдань, які випливають з мети школи і позашкільного середовища, співпраці з різними суб'єктами шкільного самоврядування, самоконтролю, саморозвитку та самооцінки [6, с. 131].

Також, важливим аспектом є творчий підхід до професії. Педагогічне новаторство вчителя може дати поштовх до розвитку педагогічної освіти Польщі. Підготовку вчителів для всіх рівнів шкільної системи освіти в Польщі здійснюють такі установи: університети і вищі педагогічні школи (педагогічні академії) – здійснюють підготовку вчителів різного фаху для шкіл всіх рівнів; політехнікуми – здійснюють підготовку вчителів професійних предметів для середніх шкіл, закладів технічної освіти, а також, меншою мірою, вчителів-предметників загальноосвітніх дисциплін природничо-математичного циклу для шкіл усіх рівнів; економічні академії, аграрні, медичні, а також одна гірничо-металургійна академія готують вчителів професійних предметів для середніх професійних шкіл усіх рівнів; вищі професійні школи – здійснюють підготовку вчителів різного фаху для роботи в дошкільних закладах, основних школах, освітніх і виховних закладах, шкільних бібліотеках, а також вчителів теоретичних професійно-спрямованих предметів і практичної професійної підготовки для середніх шкіл; вчительські колегіуми – готують вчителів різного фаху для роботи в дошкільних закладах, основних школах, освітніх і опікунських закладах та шкільних бібліотеках; вчительські колегіуми іноземних мов – готують вчителів для навчання іноземної мови в основних і середніх школах.

Учителі, які працюють в системі шкільної професійної освіти, належать до однієї з трьох категорій: вчителі загальноосвітніх предметів, вчителі професійних предметів, вчителі практичної професійної підготовки. Особлива увага у системі педагогічної освіти вчителів відводиться самоосвіті упродовж виконання професійних обов'язків. М. Грондас подає таке визначення: "професійний розвиток вчителя – це впорядкований, систематичний процес змін особистих пріоритетів, дидактично-виховних концепцій, знань, вмінь і практичної діяльності, спрямований на оптимізацію професійної ефективності і особистого задоволення від роботи [6, с. 133].

Висновки. Отже, у світлі вищесказаного, стає зрозумілим, що процес підготовки педагогічних кадрів у Польщі виглядає наступним чином: у системі вищої педагогічної освіти впроваджено двоступеневе навчання (бакалавр, магістр); двоступенева система початкової освіти вчителів дає можливість продовжити навчання на дворічних магістерських денних чи заочних програмах; вчителів різних типів освітніх закладів готують за такими спеціальностями: вчитель дошкільних закладів, початкової школи, вчитель гімназії, викладач вищої школи; підготовку вчителів для всіх рівнів шкільної системи освіти здійснюють такі установи: університети і вищі педагогічні школи (педагогічні академії), політехнікуми, економічні академії, аграрні, медичні академії, вищі професійні школи, вчительські колегіуми, вчительські колегіуми іноземних мов; двопрофільна підготовка майбутніх вчителів

забезпечує поєднання підготовки вихователя для дошкільних закладів з підготовкою вчителів початкових класів; педагогічна підготовка здійснюється у трьох формах: стаціонарній, заочній, вечірній.

Особливості професійної підготовки педагога в Польщі мають важливе значення для освітніх реформ в Україні, це можна пояснити тісними історичними і культурними зв'язками та близьким геополітичним положенням країн.

Список використаних джерел:

1. Бєльський Я. Теоретичні і методичні основи підвищення ефективності праці вчителів фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Януш Бєльський. – К., 2000. – 40 с.
2. Грицай Н. Б. Методична підготовка майбутніх учителів біології в європейському освітньому просторі / Н. Б. Грицай // Український педагогічний журнал. – № 3. – 2017. – С. 62-69.
3. Грищук Ю. В. Історико-педагогічний аналіз розвитку освіти в Польщі / Ю. В. Грищук // Педагогічний процес: теорія і практика. –2015. – № 1-2 (46-47). – С. 137-141.
4. Грищук Ю. В. Розвиток педагогічної освіти у Республіці Польщі: теоретичний аспект / Ю. В. Грищук // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 1 (9). – С. 61-74.
5. Когут С. Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / С. Я. Когут. – Івано-Франківськ, 2005. – 22 с.
6. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст / Т. Є. Кристопчук // Неперервна професійна освіта за кордоном. – 2013, Частина 5. – С. 127-134.
7. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В. С. Майборода. – К., 2011. – 24 с.
8. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (xx століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Г. Ю. Ніколаї. – К., 2008. – 46 с.
9. Павленко В. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя в Республіці Польща в контексті полікультурного підходу / В. В. Павленко // Проблеми освіти: Збірник наукових праць. – Вінниця-Київ, 2015. – Вип. 82. – С. 196-203.
10. Пасічник В. Р. Система підготовки вчителя історії у Польщі (80-90-ті роки XX століття) : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Пасічник Володимир Романович ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.: рис.
11. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Барбара Сітарська. – К., 2005. – 30 с.

12. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Іоланта Шемпрух. – К., 2001. – 44 с.

РОЛЬ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Козак Вікторія, магістранта факультету психології та соціальної роботи
спеціальність "Початкова освіта"
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Дубровська Л. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Розробку новітніх технологій навчання для окремого навчального предмета забезпечують наукові пошуки та досягнення педагогічної науки, соціально-культурний розвиток загальноосвітньої школи, доробок науковців з методики викладання математики на усіх ступенях освіти (від дошкільного до вищої школи). У творчому пошуку шляхів продуктивного навчання математики учнів початкових класів проявляється технологічний аспект викладання математики молодшим школярам.

У сучасних навчальних планах шкіл скорочується час на вивчення деяких класичних дисциплін. Математика – один з цих предметів. Все вищеозначене вимагає пошуку інших підходів в організації навчального процесу, створює

базу для нових теоретичних досліджень в області методики викладання математики. Розробка й впровадженням у навчальний процес нових педагогічних технологій пов’язана з необхідністю відновлення методів, засобів і форм організації навчання, що є перспективним напрямом розвитку початкової математичної освіти.

Аналіз досліджень. Аналіз широкого кола різних джерел показав, що в педагогічній науці приділяється значна увага проблеми фахової підготовки майбутніх вчителів. Розробкою методології й теорії поняття педагогічної технології займалися вітчизняні науковці: О. Агапова, В. Боголюбов, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, І. Зимня, М. Кларін, І. Лернер, Б. Лихачов, В. Монахов, Г. Селевко, Н. Тализіна та ін. Питаннями використання сучасних технологій навчання займаються педагоги: Г. Анісімова, В. Дяченко, О. Пометун, О. Пєхота, Л. Піроженко, І. Пєрвін, С. Скворцова, Г. Яріш та ін.

Дослідження вчених з проблем технологій навчання досить значні, але для їх впровадження у початковому курсі математики має враховуватися закономірності формування функціонального, алгоритмічного, геометричного мислення молодших школярі, розвивальний потенціал навчального предмета. Аналіз науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок про нерозробленість процесуально-

діяльнісних засад у функціонуванні методологічних, особистісних, інструментальних засобів в організації технології навчання. Тому серед учительського активу зароджуються та формуються нові підходи до навчання математики, які поєднують у собі провідні ідеї науковців, загальні теоретичні положення та власний багаторічний педагогічний досвід педагогічної праці. Метою нашої статті є показати роль сучасних технологій навчання математики у початковій школі в підготовці майбутніх фахфівців.

Виклад основного матеріалу. На думку Г. Селевка, поняття "педагогічна технологія" може бути представлене трьома аспектами:

- науковим як частина педагогічної науки, що досліджує та розробляє цілі, зміст та методи навчання;

- процесуально - описовим як модель педагогічного процесу та алгоритм педагогічної діяльності, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планових результатів;

- процесуально-діяльнісним як здійснення технологічного процесу, функціонування усіх особистісних, інструментальних, методологічних та методичних засобів [1].

У сучасних технологіях навчання математики в початковій школі учень виступає повноцінним суб’єктом навчального процесу. Головною умовою математичного розвитку та саморозвитку учнів початкової школи П. Ерднієв у теорії укрупнення дидактичних одиниць називає досягнення цілісності математичних знань завдяки переструктуруванню навчального матеріалу. Активне повторення та перетворення вивченого, встановлення логічних (одночасне вивчення протилежних дій, єдність підходів до складання та розв’язування текстових задач, вивчення усної і письмової нумерації на одному уроці, поєднання концентрів, взаємодоповнення у системі завдань) та міжпредметних зв’язків, формування цілісного образу (від недиференційованого цілого до вивчення частин та узагальнення знань про ціле) забезпечують продуктивність навчальної діяльності молодших школярів [2].

Попередню перспективну підготовку до вивчення нового матеріалу запропонувала С. Лисенкова у навчанні учнів початкової школи. Координація та управління процесом засвоєння знань всіма учнями класу – основна функція випереджувального навчання. Поєднувати вивчений та новий матеріал допомагає подання невеликими порціями навчальної інформації, закріплення її за допомогою опор та коментованого управління і сприяє при переходах від одного уроку до наступного збереженню логіки викладу та формуванню міцних знань. С. Лисенкова вивчення складних тем пропонує подавати в три етапи: 1) етап визначення смислових, опорних знань із використанням схем-опор та коментованого управління; 2) етап випередження, на якому уточнюються поняття, відбувається узагальнення знань з теми, відпрацьовується навичка свідомого використання опор, формуються доказові судження; 3) етап розвитку навички швидкого та вільного виконання розумових операцій та практичних дій [3].

Недостатня розробленість теоретичних положень технологій навчання математики у методичній літературі та актуальність проблеми навчання молодших

школярів математики на основі технологічного підходу орієнтують на вирішення таких завдань:

– обґрунтування технологій у початковому курсі математики, які відповідали б критеріям технологічності;

– розробка робочих варіантів практико-орієнтованих технологій навчання математики молодших школярів.

Інтерактивні технології навчання, технології диференційованого навчання, технології проектування, технології ігрової діяльності, технології укрупнення дидактичних одиниць, технології колективного способу навчання, технології складання нестандартних задач та ін. можливо реалізувати у початковому курсі математики. У межах реалізації особистісно-орієнтованої моделі має здійснюватись розробка та впровадження технологій у навчання молодших школярів математики та відповідати вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти і забезпечувати неперервність особистісного розвитку учнів.

Розглянемо детальніше методику використання інтерактивних технологій. Без інтерактивних методів роботи не можливо собі уявити сучасний урок. З їх допомогою учні засвоюють всі рівні пізнання, точно знають, що треба на уроці вивчити, які уміння придбати, для чого вони вчаться. Коли використовуються інтерактивні технології, школярі займають активну позицію в засвоєнні знань, формується пізнавальний інтерес. Вчитель виступає як лідер, організатор, що значно підвищує його особистісну роль. Підготовка і проведення уроків, з використанням інтерактивних технологій, потребують значної компетентності педагога, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями.

У педагогічній практиці часто використовуються інтерактивні технології навчання. Але в більшості випадків вони включаються у навчальний процес фрагментарно, часто не маючи чіткої цілеспрямованості. Цілісні педагогічні інтерактивні технології є рідкістю, вони потребують систематичного аналізу.

На сучасному етапі розвитку освіти важливе значення має застосування на уроках інтерактивних технологій, які ґрунтуються вільному обміні думками, діалозі, моделюванні ситуацій вибору тощо.

Використання сучасних технологій не є новими для української школи. Ще на початку ХХ сторіччя вони були поширені в практиці української школи. Передовим словом у світовій педагогіці були лабораторно-бригадний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі й трудові екскурсії та практики. У 1918 році в м. Корнін (між Києвом та Житомиром) О. Рівіним була організована школи, в якій учні різного віку, навчаючись у парах змінного складу, проходили за один рік програму трьох-чотирьох років навчання. В школі навчалось одночасно близько 40 дітей віком від 11 до 16 років, і була відсутня класно-урочна система. Під час уроків учні вільно рухались, розмовляли один з одним. За гарної погоди діти навчались в саду. "Навчаючи інших, навчайся сам" – основна ідея методики О. Рівіна [4].

Розробкою елементів інтерактивного навчання займався В. Сухомлинський, вчителі-новатори 70-80 рр. ХХ ст. Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, С. Лисенкова та ін.

Технології інтерактивного навчання – організація навчального процесу, за якої від діяльності кожного школяра залежить якість виконання поставленої перед групою задачі , а кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він повинен публічно прозвітувати.

Структура уроків з використання інтерактивних технологій складається з таких етапів: мотивація; оголошення, представлення теми та очікуваних результатів; актуалізація знань, надання необхідної інформації; усвідомлення; рефлексія. Головна увага на уроці надається інтерактивній вправі. О. Пометун та Л. Пироженко інтерактивні технології поділяють на чотири групи в залежності від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- Інтерактивні технології кооперативного навчання.
- Інтерактивні технології колективно-групового навчання.
- Технології ситуативного моделювання.
- Технології опрацювання дискусійних питань[5].

Вважаємо, що використання інтерактивних технологій навчання математики молодших школярів варто розпочинати з роботи в парах. Саме в роботі в парах діти мають можливість спілкуватися, що є важливим для цього вікового періоду. Під час роботи з партнером кожний з учнів працює активно, незважаючи на те, що увага дітей молодшого шкільного віку нестійка і вони часто відволікаються. Роботу в парах можна використовувати на будь-якому етапі уроку математики, навіть на етапі перевірки самостійної роботи, зокрема й домашньої, коли учні звіряють відповіді завдань і в разі розходження, доводять правильність своєї відповіді.

Під час організації праці за технологією "Робота в парах" учитель може запропонувати учням наступні завдання:

 скласти і розв’язати задачу;

 проаналізувати запропоновані вчителем з підручника чи спроектовані на екран або написані на картках різні способи розв'язання завдань;

 обговорити хід розв'язання прикладу або задачі;

 перевірити один в одного знання таблиці множення (ділення);

 виконати творче завдання;

 зробити висновок і т. п.

Наприклад, вчитель кожному з пари (сусіди за партою) дає завдання проаналізувати певний спосіб розв'язання прикладів. По закінченні відведеного часу на обмірковування відповіді кожен учень пари по черзі розказує хід виконання завдання. Його партнер повинен уважно слухати, щоб міг сказати, чи погоджується з таким міркуванням чи ні. Якщо він не погоджується, то повинен дати інше пояснення. Учитель попереджає дітей, що вони мають знайти спільне рішення і вирішити, хто з партнерів буде представляти свої міркування за технологією "Мікрофон".

Використання технології "Міні ажурна пилка" також може бути ефективним на уроках математики у початковій школі. За цією технологією учні об’єднатися у четвірки (по дві парти, що стоять одна за одною) і кожна група отримує по 4 підготовлених заздалегідь вчителем на картках завдання так, щоб кожен учень у групі отримав різне завдання. Спочатку кожен учень самостійно обдумує спосіб

розв'язання завдання, на що відводить 1–2 хв. По закінченні часу учні пояснюють хід виконання свого завдання сусіду по парті (спочатку висловлюються ті учні, які сидять праворуч за партою, а потім – ліворуч) і обмінятися завданнями.

На наступному етапі передбачається аналогічна роботу з учнями, що сидять позаду (попереду) в межах четвірки і обмін завданнями, які вони отримали після першого етапу.

Наступний крок – учні знову повертаються до роботи в парах, які були на початку і пояснюють один одному розв’язання задачі, отриманої на попередньому спілкуванні та відтворюють почуте від сусіда. Отже, кожен з дітей повинен пояснити розв’язання всіх чотирьох завдань.

На останньому етапі вчитель пропонує кожній групі визначити школяра, який буде пояснювати хід виконання одного із 3-х завдань, що йому запропонували партнери по групі, але не завдання, яке він отримав від учителя. Учні – представники повинні стежити за тим, щоб не повторювались завдання, які вже були представлені. Кожний наступний представник, узявши уявний мікрофон, повинен спочатку сказати, чи погоджується він з відповіддю свого попередника. Якщо не погоджується, то обґрунтовує чому і передає мікрофон наступному учневі, який теж має сказати, чи погоджується з почутим виступом і, якщо так, то представляє розв’язання свого завдання і т.д. [6].

З метою оволодіння технологіями навчання математики в початковій школі, формування професійних умінь та педагогічної майстерності майбутніх фахівців викладається навчальний курс "Інноваційні технології навчання математики у початковій школі", для студентів ННІ педагогіки денної та заочної форм навчання Житомирського державного університеті імені Івана Франка для підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем "магістр". Метою підготовки студентів з курсу "Інноваційні технології навчання математики в початковій школі" слугує взаємозв’язок теоретичних знань з практикою педагогічної діяльності сучасної початкової школи та навчання студентів сучасним технологіям початкової математичної освіти.

Основними завданнями курсу "Інноваційні технології навчання математики в початковій школі" є: створити навчальне середовище для підготовки професійно зрілого та компетентного вчителя в питаннях використання інноваційних технологій навчання математики учнів початкової школи; оволодіння студентами основами творчого підходу до навчання дітей початкового курсу математики; озброїти майбутніх фахівців сучасними тенденціями розвитку початкової школи на основі аналізу Державного стандарту початкової загальної освіти, програм з математики для 1 – 4 класів. Даний курс реалізується через систему лекцій, практичних занять, педагогічну практику студентів та дипломні дослідження.

У межах вивчення курсу "Інноваційні технології навчання математики у початковій школі" магістранти ННІ педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка виконують мультимедійні проекти. Їх мета – ініціювати вивчення проблеми викладання математики в початковій школі науковцями, викликати громадський інтерес до цієї тематики, активізувати наукові пошуки у цьому напрямі.

Висновки. Думка про те, що у початковій школі достатньо навчити учнів обчислювальним навичкам та геометричним побудовам, є хибною, оскільки вона не відбиває реальних освітніх потреб майбутнього покоління. Традиційна система навчання математики орієнтує на передачу знань, формування умінь і навичок, тоді як використання педагогічних технологій спрямовує на оновлення навчального процесу та передбачає формування творчої особистості. Уроки математики, організовані за сучасними технологіями, сприяють розвитку мислення учнів, уміння вислухати товариша і зробити свої висновки, вчать поважати думку іншого та аргументувати свою. Про це важливо пам'ятати майбутнім вчителям початкових класів.

Список використаних джерел:

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

2. Эрдниев П. М. Теория и методика обучения математике в начальной школе (Педагогическая наука – реформе школы) Москва. Педагогика, 2007. С.208.

3. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться: Из опыта работы учителей начальных классов № 587 г. Москва.М.: Педагогика, 1981. 144 с.

4. Дьяченко В. К. Новая дидактика. М., 2001.

5. Сучасний урок. Інтерактивні технології: наук.-матод. посібн. / Пометун О. І., Пироженко Л. В. За ред О. І. Пометун. К.:Видавництво А.С. К., 2004. 192 с.

6. Коберник Г. Особливості застосування інтерактивних технологій навчання на уроках математики Початкова школа. 2007. № 12. С. 13-15.

РОЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

Козлов Владислав Павлович, студент IV курсу, групи СОІ-41, спеціальності 014.03 Середня освіта. Історія

Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

На початку 21 століття у світі з'явилося нове поняття "інформаційне суспільство", яке пов'язане зі створенням, обробкою та використання інформації для покращення рівня життя. На цьому етапі почали відбуватися значні зміни у кожній сфері життя, люди все часті використовували новітні технології під час розв'язання професійних завдань. Ці зміни вплинули і на освітню сферу: покращили навчальний процес, вплинули на доступність освіти для кожної людини, зробили навчальний процес цікавішим і ефективнішим.

Що називають інформаційними технологіями? Інформаційні технології, ІТ (використовується також загальніший термін інформаційно-комунікаційні технології) – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, об'єднаних з метою збирання, опрацювання, зберігання і розповсюдження, інформації в інтересах її користувачів [2]. Виходячи з даного поняття, розуміємо, що інформаційними

технологіями називають використання комп’ютерів, мережі Інтернет, телепередач, а також телефонний зв’язок.

З розвитком інформаційних технологій зростає їх роль та використання у сфері освіти. Світовим трендом у сфері освіти стають відкриті онлайн-курси і медіа-освіта. Автори наголошують на тому, що впровадження нових технологій навчання та досконале оволодіння ними вимагають певної внутрішньої готовності як викладачів, так і здобувачів вищої освіти до серйозних перетворень, що відповідають умовам швидкозмінного інформаційного суспільства [4]. Інформаційні технології стали сьогодні дуже популярним засобом навчання і їх використання в освіті дозволяє реалізувати принцип безперервного навчання протягом усього життя, вони дають людині можливість особистого розвитку, освоєння нових навичок та знань.

Інформатизація освіти дає змогу забезпечити різні сфери освіти теорією і практикою розроблення і застосування сучасних інформаційних технологій, які орієнтуються на забезпечення реалізації психолого-педагогічної мети навчання та виховання. Завдяки впровадженню технологій в освіту змінюються методи та підходи у навчальній діяльності, класичні методи конкурують з інноваційними, стає актуальним технологічний підхід у викладанні.

Стає важливим формування в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності, зміст якої є інтегративним і передбачає під час вивчення предметів застосування діяльнісного підходу, спрямований на розвиток умінь і навичок здобувачів освіти; використання набутих знань у практичних ситуаціях; пошук різних варіантів інтеграції до соціокультурного та природного середовища. Тому, одним із напрямків інформатизації людства є процес інформатизації освіти, який визначає широке використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Використання сучасних інформаційних технологій на уроці історії – одна з найбільш важливих тенденцій сучасного освітнього процесу. При цьому під інформаційними технологіями навчання слід розуміти процес підготовки та передачі інформації учню засобом системи використання комп'ютерної техніки та програмними продуктами. Це дає змогу організувати спільну роботу викладача та учнів під час уроку, залучити дані мережі Інтернет для розвитку вмінь і навичок учнів самостійно здобувати нові знання [2].

Важлива роль у цьому процесі відводиться саме вчителю історії, який володіє інформаційно-комунікаційною компетентністю. Під інформаційно-комунікаційною компетентністю вчителя А.Єлізаров розуміє сукупність знань, умінь і досвіду, а саме наявність досвіду є визначальною стосовно виконання професійних функцій. Як здатність людини вирішувати навчальні, життєві, професійні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій визначають інформаційно-комунікаційну компетентність [3, с.95-100]. Науковець С. Литвинова під інформаційно-комунікаційною компетентністю розуміє здатність вчителя-предметника орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства [3 с. 16-18].

Правильне та успішне залучення інноваційних методів на уроках історії передбачає ефективність навчального і виховного процесу, покращення взаємодії вчителя та учня. Адже вони спрямовані на заохочення та привернення уваги учнів до навчання, розвитку і самостійного набуття знань. Такий навчальний процес дає здобувачам освіти значно більше можливостей:

- застосовувати різноманітні джерела інформації;
- вміти гнучко планувати свій навчальний час;
- використовувати різні форми та методи набуття знань;
- розробляти міждисциплінарні проекти;
- формування самостійності в інформаційній діяльності;
- розвивати критичне і творче мислення.

Досить часто включення інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії відбувається під час виконання самостійних робіт. Основна функція, яких полягає у тому, щоб здобувачі освіти самостійно вирішували завдання навчання, проявили максимуму активності, творчості, ініціативи. Відповідно впровадження інформаційних технологій в шкільне навчання має передбачати два рівні: операційний – використання технологій – та змістовий – наповнення фактажем інформаційно-комунікаційної моделі шляхом створення інтерактивного середовища, застосування мультимедійних засобів тощо [1, с.64-65].

Система освіти зазнає докорінного переосмислення, відповідно до вимог сучасності, практичне впровадження базових принципів компетентності: навчитись пізнавати, працювати, жити. Саме такі завдання призводять до змін пріоритетів в діяльності вчителя, тобто не навчити, а створити хороші умови для самостійного творчого розвитку здобувачів освіти. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії стають необхідним компонентом у сучасній школі. Впершу чергу вони економлять час вчителя та учня, кожен здобувач освіти може працювати у своєму темпі роботи, а вчителю – працювати диференційно та індивідуально з учнем, дають можливість оперативно проконтролювати та оцінити результати навчання.

Одним із завдань використання комп’ютерних технологій є розширення інтелектуальних можливостей учня. Комп’ютер використовується як самий досконалий інформаційний засіб на уроках історії, поряд з використанням книги, документальних та фото джерел. Електронні навчальні посібники, створені на базі мультимедіа, відеофрагменти та відеофільми активно впливають на пам’ять та уяву, полегшують процес запам’ятовування, дозволяють зробити урок більше цікавим і динамічним, "занурити" учня в події минулих років і, навіть, епох. Зазначені уроки дають можливість створити ілюзію співприсутності, співпереживання, допомагають уявити об’ємні та і яскраві картини минулого [5].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії має низку переваг, а саме:

1. ІКТ дозволяють представляти знання історичних фактів, подій, документів, коментарів та інтерпретацій у взаємозв’язку;

2. Знання постають у певному контексті. Контекстом слугують не тільки коментарі, а й багато інших матеріалів (малюнки, звукові вставки, анімація, портрети тощо), які подають інформацію про історичні явища з різних боків. Створюється мережева структура інформації, з великою інформаційною насиченістю і додатковим смисловим потенціалом;

3. Знання формуються завдяки залученню різних каналів сприйняття;

4. Сприйняття, інтерпретація та засвоєння історичних знань за умови використання ІКТ відбувається не тільки когнітивним способом, але й споглядальним шляхом;

5. Реконструкція історичних подій як найважливіший крок у формуванні історичної свідомості відбувається завдяки залученню віртуальної реконструкції, що стимулює інтелектуальну діяльність учнів [5].

Таким чином, впровадження вчителем інформаційних технологій на уроках історії дає змогу оптимізувати власні енергозатрати та покращити ефективність навчального процесу. Під час підготовки до уроку потрібно користуватись принципом збалансованого використання традиційних та новітніх технологій освіти. Вчитель має пам’ятати, що він є головним джерелом інформації, адже лише він може зацікавити здобувачів освіти, викликати в них допитливість, цікавість; спрямувати увагу учнів на важливі аспекти предмету, який вивчають; наприкінці вивченого лише педагог зможе оцінити їхні старання та знайти шляхи спонукання до навчання.

Внаслідок використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроці історії:

1. Збільшується можливість використання наочних матеріалів на уроці історії;

2. Підвищується ефективність праці на уроці і учня, і вчителя;

3. Встановлюються міжпредметні зв’язки з основами інформатики та обчислювальної техніки;

4. Стає можливою організація проектної діяльності учнів під керівництвом вчителя історії та інформатики, спрямована на створення електронних навчальних продуктів;

5. Змінюються на краще стосунки вчителя з учнями, особливо з тими, хто цікавиться комп’ютерами: вони починають бачити в учителеві "споріднену душу";

6. Змінюється ставлення до комп’ютера: учні починають сприймати його як інструмент для роботи у будь-якій галузі людської діяльності, а не як цікаву іграшку [1].

На уроках історії під час вивчення матеріалу вчитель застосовує різні форми навчання для доступності та ефективності викладання, завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій ці методи доповнюються яскравими ілюстраціями, переглядами відеороликів та інше. Тому сфера завдань для застосування ІКТ досить широка – порівняння особливостей країн, народів, їх розвиток; характеристика культурного життя; виконання тематично-пошукових завдань; опис окремих тем з історії та їхніх частин.

Введення ІКТ на уроці історії передбачає не лише розширення можливостей спілкуватися з різними представниками інших країн, вивчення історичних місць і

пам’ятків, а дає змогу побачити, дослідити за допомогою спеціальних технологій. До прикладу, при вивченні історичного матеріалу акцентується увага на різних оцінках однієї і тієї самої події в декількох електронних ресурсах. Завдяки цьому в здобувачів освіти формуються потреби встановлення цінності інформації, для використання її в прийнятті важливих рішень.

Доцільне використання інформаційних технологій потребує від учителя високого рівня комп’ютерної грамотності та інформаційної культури, розуміння засад роботи та можливостей інформаційних технологій. Відповідні вміння і навички інформаційної поведінки необхідно формувати і в учнів. Значущою складовою цієї проблеми є також проблема розвитку комунікативної культури, яка, крім суто мовної практики в комунікативній моделі "учитель – учні", передбачає формування вмінь комунікативної поведінки у процесі спілкування за допомогою мережі Інтернет чи інших інтерактивних засобів [3, с. 65].

Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, а саме на уроках історії мають здатність стимулювати в здобувачів освіти пізнавальний інтерес до вивчення історії, додати навчальній роботі проблемний, творчий, дослідницький характер, зробити індивідуальних процес навчання та розвивати самостійну діяльність в учнів.

Список використаних джерел:

1. Бовкун О. В. Використання засобів ІКТ для підвищення ефективності уроку історії: пед. проект. – Макарів, 2012 р. – 58 с. [Електронний ресурс] / О.В. Бовкун. – Режим доступу: klasnaocinka.com.ua/ru/article/vikoristannya-zasobiv-ikt-dlya-pidvishchennya-efek.html

2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://naurok.com.ua/vikoristannya-informaciyno-komunikaciynih-tehnologiy-na-urokah-istori-117997.html#_=_ (дата звернення 10.04.2020 р.).

3. Інформаційно-комунікаційні технології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: uk. wikipedia. org/wiki/інформаційно-комунікаційні_технології (дата звернення 10.04.2020 р.).

4. Десятов Д.Л. Методика використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні історії / Десятов Д. Л. – Х.: Вид. група "Основа", 2011 р.

5. Хомишин І.Ю. Сучасні інформаційні технології в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://aphd.ua/publication-157/ (дата звернення 10.04.2020 р.).

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Колесник Дарія, магістранта І курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, спеціальності 013 "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Бобро А. А.,** кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Сучасний етап розвитку нашої держави характеризується стійкою потребою у талановитих лідерах і професіоналах-управлінцях, які здатні вести за собою задля зростання добробуту населення, якості життя, процвітання України. Зважаючи на зазначене вище, нині актуальною є проблема розвитку управлінсько-лідерських здібностей підростаючого покоління, починаючи з молодшого шкільного віку.

У вітчизняній науці теоретичні і практичні аспекти розвитку лідерських якостей досліджувалась у різних галузях знань, зокрема педагогіці, психології, соціальній педагогіці тощо.

Поняття "лідерські якості", його головні компоненти, концепції лідерства та практичні аспекти лідерських якостей аналізуються у працях Д. Алфімова, В. Мороза, Ж. Петрочко, М. Риженка, Р. Акоффа, Е. Богардуса, О. Віханського, І. Волкова, С. Гайдученко, В. Ковальчука, М. Мескона, Н. Нижника, Т. Підлісної, Ф. Тейлора, Е. Яхонтова, Е. Дубровської, С. Калашнікової, А. Сбруєвої, О. Агапова, В. Виноградова, Е. Гізеллі, А. Лукьянова, В. Зацепіна та ін. Вікові особливості формування лідерських якостей молодших школярів не були предметом спеціального вивчення учених взагалі.

Вітчизняні психологи розкривають специфіку кожного віку, кожного вікового етапу через аналіз провідної діяльності, особливості соціальної ситуації розвитку, характеристику основних вікових новоутворень.

Віковий діапазон від 6-7 до 10-11 років становить початковий період шкільного життя (1-4 класи). У цьому віці школярі мають найбільші резерви для всебічного розвитку. Виявлення даних резервів, а також їх найбільш успішне використання - ось одне з найголовніших завдань сучасного педагога початкової школи.

Провідною діяльністю в молодшому шкільному віці стає учбова діяльність. Саме це визначає основні зміни, які відбуваються при розвитку психіки школярів на даному віковому етапі. Коли дитина вступає до школи, то під впливом навчання відбувається перебудова всіх його свідомих процесів, набуття ними якостей, властивих дорослій людині, так як діти опиняються включені в абсолютно нові для них види діяльності, а також стають учасниками системи міжособистісних відносин, з'являються пізнавальні процеси дитини, об'єднані спільними характеристиками, а саме довільністю, продуктивністю і стійкістю [3].

Д.Б. Ельконін в своїх працях міркує про те, що для вмілого, а головне повного використання тих резервів, якими володіє молодший школяр, необхідно в короткі терміни адаптувати дитину до навчальної діяльності не тільки в школі, але і вдома, а

також навчити їх посидючості, уважності і точності. До вступу в школу у дитини повинен бути досить розвинений самоконтроль, трудові уміння і навички, вміння спілкуватися з людьми, рольова поведінка [8]. У цей період відбувається подальший активний фізичний і психофізіологічний розвиток дитини, що забезпечує можливість систематичного навчання в школі. Перш за все, вдосконалюється робота головного мозку і нервової системи. За даними фізіологів, до 7 років кора великих півкуль є вже в значній мірі зрілою. Однак найбільш важливі, специфічно людські відділи головного мозку, що відповідають за програмування, регуляцію і контроль складних форм психічної діяльності, у дітей цього віку ще не завершили свого формування (розвиток лобових відділів мозку закінчується лише до 12 років), внаслідок чого регулюючий і гальмівний вплив кори на підкіркові структури виявляється недостатнім.

Науковці [2, 7,8]зазначають, що недосконалість регулюючої функції кори виявляється у властивих дітям даного віку особливостях поведінки, організації діяльності та емоційної сфери: молодші школярі легко відволікаються, не здатні до тривалого зосередження, збудливі, емоційні.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку і якісного перетворення пізнавальних процесів: вони починають здобувати опосередкований характер і стають усвідомленими і довільними. У цей період якісно змінюється здатність до довільної регуляції поведінки. Боротьба, що в цьому віці "втрата дитячої безпосередності" характеризує новий рівень розвитку мотиваційно-потребової сфери, що дозволяє дитині діяти не безпосередньо, а керуватися свідомими цілями, соціально виробленими нормами, правилами і способами поведінки [2]. Дитина поступово опановує своїми психічними процесами, вчиться управляти сприйняттям, увагою, пам'яттю.

Домінуючою функцією в молодшому шкільному віці стає мислення. Завершується що розпочався в дошкільному віці перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення [8]. Шкільне навчання будується таким чином, що словесно-логічне мислення отримує переважний розвиток. Якщо в перші два роки навчання діти багато працюють з наочними зразками, то в наступних класах обсяг таких занять скорочується. Образне мислення все менше і менше виявляється необхідним у навчальній діяльності, як вважає Д. Ельконін [7].

В кінці молодшого шкільного віку (і пізніше) проявляються індивідуальні відмінності серед дітей. Психологами виділяються групи "теоретиків" або "мислителів", які легко вирішують навчальні завдання в словесному плані, "практиків", яким потрібна опора на наочність і практичні дії, і "художників" з яскравим образним мисленням. У більшості дітей спостерігається відносна рівновага між різними видами мислення. С.Л. Рубінштейн відзначив, що важливою умовою для формування теоретичного мислення є формування наукових понять. Теоретичне мислення дозволяє учневі розв'язувати задачі, орієнтуючись не на зовнішні, наочні ознаки і зв'язку об'єктів, а на внутрішні, істотні властивості і відносини [4].

На початку молодшого шкільного віку сприйняття недостатньо диференційовано. Через це дитина іноді плутає схожі по написання букви і цифри (наприклад, 9 і 6 або букви Я і Р).Хоча він може цілеспрямовано розглядати

предмети і малюнки, їм виділяються, так само, як і в дошкільному віці, найбільш яскраві, "кидаються в очі" властивості - в основному, колір, форма і величина. Якщо для дошкільнят було характерно аналізувати сприйняття, то до кінця молодшого шкільного віку, при відповідному навчанні, з'являється синтезує сприйняття. Розвивається інтелект і створює можливість встановлювати зв'язки між елементами сприйманого. Це легко простежується при описі дітьми картини.

Пам'ять у молодшому шкільному віці розвивається в двох напрямках - довільності і свідомості. Діти мимоволі запам'ятовують навчальний матеріал, викликає у них інтерес той, який давався в ігровій формі, пов'язаний з яскравими наочними посібниками і т.д. Але, в відміну від дошкільнят, вони здатні цілеспрямовано, довільно запам'ятовувати матеріал, їм не дуже цікавий. З кожним роком все в більшій мірі навчання будується з опорою на довільну пам'ять. Молодші школярі так само, як і дошкільнята, зазвичай мають гарну механічну пам'ять. Багато з них протягом всього навчання в початковій школі механічно заучують навчальні тексти, що найчастіше призводить до значних труднощів в середній школі, коли матеріал стає складніше і більше за обсягом, а для вирішення навчальних завдань потрібно не тільки уміння відтворити матеріал.

О.М. Леонтьєв зазначав, що удосконалення смислової пам'яті в цьому віці дасть можливість освоїти досить широке коло мнемонічних прийомів, тобто раціональних способів запам'ятовування (поділ тексту на частини, складання плану та ін.) [5]. І така пам'ять є однією з найважливіших рис лідера, так як на ньому лежить відповідальність за колектив і всі його дії. І якщо він володіє раціональними способами запам'ятовування, то все, що було ним заплановано, буде реалізовано і не забуте.

У молодшому шкільному віці відбувається основний етап розвитку уваги. Протягом усього навчання дитини в початковій школі у розвитку уваги відбуваються суттєві зміни, а також йде інтенсивний розвиток всіх її властивостей: різко збільшується обсяг уваги (в 2,1 рази), підвищується його стійкість, розвиваються навички переключення і розподілу. До 10 років дитина молодшого шкільного віку стає здатною досить довго зберігати увагу і виконувати довільну задану програму дій [5]. Якщо дана психічна функція не сформована, то і процес навчання стає неможливий. На уроці вчитель концентрує увагу учнів на навчальному матеріалі, змушуючи утримувати його тривалий час. Учень початкової школи може зосереджено займатися однією справою протягом 10-20 хвилин. Обсяг уваги збільшується в 2 рази, підвищується стійкість, переключення, розподіл.

Увага так само грає величезну роль для формування лідерських якостей. Якщо в молодшому шкільному віці було сформовано стійк увагу, то в наслідок така людина буде звертати увагу на різні деталі, складаючи їх в одне ціле. Таким чином, підвищений рівень уваги у лідера дозволить йому нічого не пропустити.

Молодший шкільний вік є віком явного формування особистості. Я.Л. Коломінський одним з перших зазначив, що молодші школярі в першу чергу усвідомлюють і піддають оцінці ті якості і особливості в поведінці своїх однолітків, які відзначає учитель, і від яких залежить їхнє становище в колективі. Критерії, які

дитина використовує як при самооцінці, так і при оцінці товаришів, в більшій мірі залежать від педагога і батьків [5]. Як зазначає Д. Б. Ельконін в своїх працях, у молодшого школяра виникають нові відносини як з дорослими, так і з однолітками. Дитина виявляється включений в систему колективів. також відбувається включення в новий для нього вид діяльності - вчення, яке висуває ряд серйозних вимог і правил до учнів [48]. Все це вирішальним чином позначається на формуванні і закріпленні нової системи відносин до людей, колективу, до навчання і пов'язаним з ними обов'язків, формує характер, волю, розширює коло інтересів, розвиває здібності, як зазначає [7].

У молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки, починає формуватися громадська спрямованість особистості. У дітей молодшого шкільного віку відбувається поява одного з найважливіших новоутворень - довільної поведінки. Підвищується самостійність, дитина сама приймає рішення в тій чи іншій ситуації. У цьому віці відбувається формування моральних мотивів, які лягають в основу даного виду поведінки. навчається починає освоювати моральні цінності, намагається слідувати певним правилам і вимогам. Зазвичай причиною цього є прагнення отримати схвалення у дорослого або зайняти і зміцнити свою особистісну позицію серед однолітків. З формуванням у дітей молодшого шкільного віку довільної поведінки виникають такі новоутворення, як планування своїх дій і їх результатів, а також рефлексія. Дитина починає оцінювати плановані результати своїх вчинків, тому він здатний скорегувати свою поведінку у відповідність з поставленим завданням. Вчинки підкріплюються смислово-орієнтовною основою, що дуже тісно пов'язане з диференційованою внутрішнього і зовнішнього життя [2].

Діти молодшого шкільного віку мають деякі характерними особливості. В першу чергу дитина в цьому віці дуже імпульсивна і схильна діяти відразу, не обдумавши всіх обставин і причин. Поштовхом до дійства може стати будь-який випадковий привід. Причина такої поведінки - необхідність в активній зовнішній розрядці. При цьому в учнів початкової школи дуже слабка розвинена вольова регуляція своєї поведінки. Однією з вікових особливостей молодшого школяра є недостатність волі. У дитини відсутній великий досвід подолання труднощів і перешкод у досягненні поставленої мети. При найменшій невдачі учень початкової школи може опустити руки, зневіритися в себе і свої сили, в наслідок чого кинути досягнення мети. Також в цьому віці дуже часто спостерігається впертість і капризи, часта причина їх виникнення - особливості та недоліки сімейного виховання. Дуже часто дитина не знає слово "ні", всі її бажання задовольняються на першу вимогу. А коли дитина потрапляє в нове для неї середовище - шкільний колектив, то починає проявляти якийсь протест проти правил і вимог, які висуває школа, тому, як наслідок, стає впертою і примхливою.

Молодші школярі дуже емоційні. Це пов'язано з тим, що, по-перше, зазвичай їх психічна діяльність забарвлена емоціями. Буквально все, що діти спостерігають або роблять, викликає у них емоції. Подруге, діти молодшого шкільного віку не вміють контролювати свої почуття і емоції. Діти дуже відверті в вираженні різних емоцій,

таких як, горе, печаль, радість, страх, задоволення або незадоволення. По-третє, діти молодшого шкільного віку емоційно нестійкі. У них дуже часто змінюється настрій, вони можуть почати радіти чи засмучуватися через якісь події, які доросла людина вважатиме незначним. Така емоційність проходить з роками, розвивається здатність керувати своїми почуттями і емоціями.

У молодшому шкільному віці найлегше виховати колективістські відносини. За час навчання в початковій школі, дитина накопичує дуже важливий для себе досвід - роботи в групі і для групи. Дуже ефективним засобом є колективні завдання або справи, такі як, підготовка до шкільного свята, постановка п'єси і так далі. Саме тут дитина починає успішно будувати відносини в колективі, які просто необхідні для її подальшого майбутнього [1].

Проаналізувавши всі вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, ми можемо сказати, що цей вік є оптимальним для формування лідерських якостей. Всі дії дитини стають більш усвідомленими. Вона, потрапивши в новий колектив - клас, вчиться будувати відносини як з дорослими (вчителі, працівники школи), так і з однолітками (однокласники).

Даний висновок дозволяє нам визначити рівні сформованості лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку:

низький рівень – діти не проявляють активності, намагаються знайти того, хто зможе організувати діяльність, часто потребують допомоги, не прагнуть до активного спілкування з однолітками;

середній рівень – діти проявляють активність, намагаються самі організувати свою діяльність, але іноді потребують допомоги, можуть вибудовувати спілкування з однолітками, що приводить до результату;

високий рівень – діти проявляють активність при роботі в групі, беруть ініціативу в свої руки, прагнуть організувати не тільки свою діяльність, але і діяльність оточуючих, активно спілкуються з однолітками, можуть повести за собою групу, займають провідні позиції в класі.

У дитини молодшого шкільного віку буде найлегше формувати потрібні для лідера якості, тому що саме в цьому віці починається помітне формування особистості молодшого школяра. У нього ще не сформовані зразки поведінки. Якщо у молодшого школяра є помітні задатки лідера, то їх варто правильно розвивати, щоб в майбутньому дитина стала справжнім лідером, а не просто "гравцем", який буде завжди ховатися за маскою.

Список використаних джерел:

1. Алфімов Д. В. Структура лідерських якостей особистості школяра. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2010. № 6 (41). С. 35–44.

2. Дубровина, И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. Заведений. М: Академия, 2003. 368 с.

3. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования. М: Литагент ВЛАДОС, 2007. 496 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. М: СПб: 2002. 720 с.

5. Семенов А. А. Виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор : монографія. Умань : ВПЦ "Візаві", 2014. 217 с.

6. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. 2013. № 7. С.110–115.3

7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды М: Педагогика, 1989 – 560 с.

8. Эльконин, Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Издательсикй центр "Академия", 2001. 144 с.

9. Ягоднікова В. Виховання лідерів. Виховна робота в школі. 2009. № 10. С. 2–36.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Колошина Аліна, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
спеціальність "Початкова освіта"
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Дубровська Л. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Навчання є запорукою культурного, духовного, інтелектуального та соціального розвитку суспільства. Навчання має за мету всебічно розвивати дитину як особистість, окремо розвивати її таланти , здібності, виховувати кращі індивідуальні якості, властивості та риси.

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатої особистості є оволодіння знаннями як засобом спілкування. При розумовій відсталості через загальний недорозвиток психіки збагачення досвіду протікає уповільнено і спотворено. Аномально розвинені практична та пізнавальна діяльності не можуть сприяти швидкому накопиченню уявлень і не стимулюють появу нових інтересів та потреб. Дитина не відчуває необхідності у мовленнєвому спілкуванні з оточуючими[6].

Сучасний етап розвитку суспільства ставить для навчання нові завдання, що спрямовані на посилення уваги освіти та виховання дітей. Завдання покращити якість підготовки учнів та підготувати їх до самостійного дорослого життя стоїть не лише на шкільному рівні, але і на державному. Саме тому, головним напрямом у сфері освіти є включення осіб з особливими потребами у процес навчання.

Впровадження інклюзивного навчання в Україні є об’єктивною вимогою суспільства , що має на меті забезпечити всім рівні права на отримання освіти, у тому числі й особам з особливими освітніми потребами, що потребує удосконалення чи введення нових форм навчання в освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність соціальної та освітньої інклюзії дітей з особливими освітніми потребами підкреслюється в роботах багатьох авторів (М. Алексєєва, С. Альохіна, Л. Годовникова, Н. Малофєєв, Н.Назарова, М.Семаго, А.Захаров, Г. Іващенко, В. Кондрашин, А. Копитін, Л. Обухова, Л. Одинченко, О. Чебикіна, М. Щибрик та ін.), які відзначають її величезний педагогічний ресурс. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В.Бондар, В. Синьов, В. Тищенко, А. Колупаєва, Т. Євтухова, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах [3].

Численні теоретичні та практичні дослідження визначають інклюзивну освіту як:

− стратегію забезпечення прав людей з особливими потребами;

− пріоритетний напрям державної соціальної політики;

− інноваційну освітню тенденцію, яка задовольняє освітні потреби кожної людини;

- умову соціалізації осіб з особливими освітніми потребами;

− систему освітніх послуг.

Мета статті – визначити та проаналізувати основні організаційно-педагогічні форми інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Під формами організації процесу інклюзивного навчання розуміють способи ефективної організації колективної та індивідуальної діяльності вихованця через виховний захід чи виховну справу. Їх класифікація здійснюється за різними ознаками: кількістю учнів, напрямами діяльності, характером змісту, структурою. Традиційну класифікацію форм організації навчання складають масові, групові, мікрогрупові та індивідуальні формами [2].

Традиційне інтенсивне навчання. Воно спрямоване на активізацію навчальної діяльності усіх учнів класу, незважаючи на їх індивідуальні світні потреби, допомагає їм більш повно і чітко зрозуміти поняття та виробити базові навички. На уроці учитель організовує навчання за чітко структурованою схемою, розбиває цей процес на маленькі кроки, контролює розуміння пройденого матеріалу, моделює застосування цільових умінь і навичок та забезпечує учням достатньо можливостей для самостійного їх відпрацювання під його керівництвом.

Кооперативне навчання – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою. Воно відкриває можливість учням співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів, засвоєнню знань та формуванню вмінь. Така модель може застосовуватися на різних етапах навчання.

Кооперативне навчання охоплює різні форми, впровадження яких вимагає кількох хвилин до кількох тижнів, у парах, трійках та малих групах, а також базових, формальних і спеціальних групах.

Формування когнітивних стратегій. Поняття "когнітивні стратегії" Герхарт (Gearheart, 1985) трактує як плани, дії, кроки та процеси, спрямовані на реалізацію

будь-якого навчального завдання або вирішення проблеми. Стратегії можуть застосовувати як учителі, так і учні для досягнення своїх відповідних навчальних результатів. Учителям вони допомагають визначити матеріал і методику викладання. Для учнів їхній сенс полягає в тому, щоб "навчитися вчитися" та регулювати власну навчальну діяльність. Поруч з тим, у когнітивному підході до освіти зміст навчальних планів і програм (курикулуму) не втрачає свого значення, навпаки – він слугує засобом для вироблення стратегій пізнання, які полегшують інтерпретацію, організацію, відтворення й пригадування інформації.

Диференційований процес навчання в інклюзивному класі. Розвивати можливості учнів та їхні інтереси, задовольняти індивідуальні освітні потреби у ході уроку сприяє організація диференційованого навчання і методика диференційованого викладання.

Диференційоване навчання – організація процесу навчання на уроці з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Диференційоване викладання – це концептуальний підхід і практична технологія планування й реалізації курикулуму й навчального процесу, що бере свій початок з усвідомлення важливих відмінностей між учнями.

Диференційована технологія навчання допомагає враховувати в навчальному процесі такі учнівські відмінності (К.Томлінсон):

1) рівень підготовленості – через коригування темпу навчання та ступеня складності матеріалу;

2) індивідуальні стилі навчання – через організацію численних видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб і на різних рівнях;

3) інтереси – спираючись на схильність, зацікавлення та бажання самої дитини оволодіти певною темою чи виробити певне уміння (М. Фіцула).

Диференційоване викладання передбачає створення навчального середовища та організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити успішну багатосторонню комунікацію, учасники якої будуть більш відкриті, можуть вільно переходити з однієї групи в іншу. Разом з тим, необхідно забезпечити успішне опановування змістом освіти, передбаченого навчальними програмами, усіма учнями з урахуванням індивідуальних потреб кожного.

Варто наголосити на тому, що формуючи тимчасові групи в інклюзивному класі, вчитель початкових класів повинен так організувати учіннєву діяльність кожного школяра, аби учень не здогадувався про причини поділу на групи, оскільки це може травмувати його. Вагому допомогу учителеві при цьому надає асистент учителя.

З урахуванням рівня навчальних можливостей учнів, учитель початкових класів готує завдання, за допомогою яких учні б могли успішно реалізувати свої потенційні можливості у засвоєнні навчального матеріалу, сформовані уміння та навички.

Загальноприйнятими формами (способами) організації навчальної діяльності є фронтальна, групова, колективна та індивідуальна робота [5].

Висновки. Отже, високий рівень уроку забезпечується раціональним використанням кожної хвилини, правильною постановою перед учнями теми, навчальної та виховної мети, конкретних задач уроку, що можливо при правильному виборі його типу.

Засвоєння навчального матеріалу обумовлює темп мови вчителя. Якщо виклад вчителя проводиться у швидкому темпі, то думка дитини не встигає за мовою вчителя, увагу, надмірно напружуючись, швидко знижується, працездатність падає. Учень перестає слухати і чути, виключається з роботи.

Темп мовлення вчителя має велике значення на всіх роках навчання в спеціальній школі, але абсолютно виняткове значення він набуває на заняттях у молодших класах. Спокійна, рівна, але не позбавлена емоційного забарвлення мова вчителя дасть великий педагогічний ефект. Мова вчителя повинна бути проста в структурному відношенні, зрозуміла учням і небагатослівна. Тому вчителю необхідно проводити спеціальну обробку тексту підручника з метою найбільш повної його адаптації до індивідуальних особливостей учнів даного класу.

Під впливом інклюзивного навчання, яке має корекційну спрямованість, у співвідношенні мовлення і діяльності школи, відбуваються позитивні зрушення. Вони виявляються у зростаючому вмінні керуватися словесною інструкцією, у підвищенні адекватності звітів про виконану роботу, використанні практичних дій як засобу пізнання об'єктів[1].

І в загальному можна сказати, що настає час уваги до дитини з особливими потребами, чиє існування робить наше суспільство добрішим, толерантнішим, зрештою, нормальним людським суспільством. Таким чином, урахування форм навчання залежно від здібностей забезпечує ефективність навчання дітей та створюють підґрунтя для інклюзивної форми навчання.

Список використаних джерел:

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Украйні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження [Електронний ресурс].- Режим доступу: http:// www.twirpx.com/file/974948.

2. Боднар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2011. №3. С.10 - 14 .

3. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник . Луганськ: Альма-Матер, 2003. С. 264- 265.

4. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. Підручник. К.: Знання, 2008. С. 217 - 246.

5. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема. Навчальний посібник. 2007. С. 17-37.

6. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі: монографія. К.: Університет "Україна", 2015. 436 с.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Компанець Олена, магістрантка факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: **Василюк А. В.,** доктор пед. наук, проф. кафедри дошкільної та початкової освіти

Сучасна стратегія освіти визначає дотримання норм здорового способу життя як основи фізичного та соціального благополуччя, базис всебічного і повноцінного розвитку особистості дитини. Особливу увагу до формування здорового способу життя слід приділяти вже у молодшому шкільному віці.

Проблемам впровадження валеологічної освіти та формування ціннісного ставлення дітей до власного здоров'я присвятили свої дослідження О. Адєєва, Ю. Бойчук, О. Волошин, С. Кондратюк, І. Кузнецова, В. Сухомлинський, Л. Сущенко, О. Шевчук та ін. Застосуванню здоров'язберігаючих технологій у практику освітнього процесу – М. Безруких, Т. Бойченко, О. Богініч, Н. Денисенко, І. Поташнюк, Н. Смірнов, Н. Тализіна, В. Єфімова та ін.

Останнім часом у дітей спостерігається погіршення здоров'я, яке є не лише медичною, але й педагогічною проблемою, оскільки відбивається на освітньому процесі (уповільнюється реакція, ускладнюється засвоєння знань, знижується якість уваги та запам'ятовування). Ще В. Сухомлинський серед причин відставання у навчанні називав незадовільний стан здоров'я, наявність захворювань, які майже не помітні, але виліковуються тільки спільними зусиллями батьків, лікаря та вчителя. Замасковані дитячою безпосередністю та рухливістю, захворювання серцево-судинної системи, системи травлення та дихальних шляхів дуже часто є не хворобами, а відхиленнями від нормального здорового стану.

У педагогіку здоров'я В. Сухомлинського покладено ідеї самоцінності дитинства, створення комфортного середовища для розвитку й самореалізації особистості. На його думку, турбота школи про те, щоб учень не хворів і його організм був невразливий до хвороб так само важлива, як і піклування про інтелектуальний та естетичний розвиток вихованців [3]. Саме тому робота його "Школи радості" у Павлиші спрямовувалася на організацію здоров'яформуючого навчально-виховного процесу, зміну режиму праці та відпочинку, посилення рухової активності і збільшення часу перебування учнів на свіжому повітрі (уроки на природі, походи під час канікул, фізична праця), а також забезпечення раціонального харчування, проведення психологічних семінарів для вчителів по забезпеченню психологічного комфорту на уроках.

Виховання основ здорового способу життя та бережливого ставлення до здоров'я в учнів початкової школи має здійснюватися на уроках, класних годинах і позакласних заходах зі спеціальної тематики, проведенні ігор, бесід, вікторин, а також роботи з батьками. Цьому слугують:

- здоров'язберігаючі технології (які створюють безпечне освітнє середовище, забезпечують раціональну організацію виховного процесу, оптимальні навчальні та фізичні навантаження відповідно віковим, індивідуальним можливостям дитини);

- технології оздоровлення (які вирішують завдання підвищення ресурсів та зміцнення здоров'я, включають в себе фізичну підготовку, фізіотерапію, загартування, гімнастику, масаж та ін.);

- технології навчання здоров'ю (формують життєві та гігієнічні навички, здійснюють профілактику травматизму та шкідливих звичок, розвивають навички керування емоціями та вирішення конфліктів);

- виховання культури здоров'я (розвивають здоров'язміцнюючі якості та мотивацію по дотриманню правил ведення здорового способу життя) [2, с. 3].

Здоров'язберігаючі освітні технології охоплюють різні групи засобів, зокрема: рухової спрямованості (використання фізичних прав, динамічних перерв, рухливих ігор, фізкультхвилинок); оздоровлення засобами природи (використання природних ресурсів: водних процедур, сонячних і повітряних ванн, фітотерапії, вітамінотерапії); гігієнічні (дотримання особистої і загальної гігієни, режиму дня, правил здорового харчування та сну) [4].

Успішність використання здоров'язберігаючих технологій та уміння вдало застосовувати методи та прийоми залежать від професійних здібностей педагога, його особистої зацікавленості в створенні оздоровчого освітнього простору. Важливими є формування в учнів стійкою позиції, яка передбачає визнання цінності здоров'я та відповідальності за власне здоров'я.

Підготовка вчителя до застосування здоров'язберігаючих технологій під час освітнього процесу базується на врахуванні низки рекомендацій, зокрема:

- чергування різних видів навчальної діяльності на уроці, що активізуватиме діяльність усіх органів чуття учня, а також підвищуватиме ефективність сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу;

- дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил (систематичного провітрювання й вологого прибирання класної кімнати, забезпечення належного освітлення приміщення, урахування правил техніки безпеки, оптимального поєднання розумового і фізичного навантаження учнів згідно їх вікових, психофізіологічних та індивідуальних особливостей);

- раціонального розподілу навчального часу та енерговитрат учнів, що сприятиме підвищенню їх працездатності й попередження стомлення. Доцільно проводити фізкультхвилинки та релаксаційні паузи 1–2 рази впродовж уроку;

- створення ситуації успіху на уроці для кожного учня (що забезпечить сприятливий емоційний клімат й позитивно впливатиме на формування психічного здоров'я);

- участь учнів у процесі оцінювання на уроці позитивно відображатиметься на конструюванні власної ієрархії цінностей і буде запорукою формування відповідального ставлення за власне здоров'я та здоров'я навколишніх.

Відтак, застосування здоров'язберігаючих технологій передбачає використання педагогічних засобів і методів, що сприяють формуванню і підтримці високого

рівня здоров’я школярів, виховання валеологічної культури як сукупності усвідомленого ставлення дитини до здоров’я і життя. Специфіка їх застосування в початковій школі полягає в тому, що їх використання має на меті засвоєння знань про здоров’я, формування умінь підтримувати і зберігати його, самостійно і ефективно вирішувати завдання здорового способу життя.

Подальші дослідження вбачаємо у апробації здоров’язберігаючих технологій в освітньому середовищі, застосування на практиці здоров’язберігаючих методик та груп засобів, визначення динаміки ефективності формування здорового способу життя засобами здоров’язберігаючих технологій.

Список використаних джерел:

1. Андрющенко Т. К. Здоров’язбережувальні технології як засіб формування здоров’язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку / Т. К. Андрющенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 27. – С. 6−10.

2. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров’язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі. Здоров’я та фізична культура, 2012. № 10. С. 1−6.

3. Животворча сила педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського (Педагоги Донеччини віддають серце дітям) / заг. ред. Ю.І. Соловйова, О.І. Чернишова. – Донецьк: Витоки, 2011. – 184 с.

4. Лозинський В. Техніки збереження здоров’я. – К.: Главник, 2011. – 160 с.

5. Поташнюк І. Теоретичні і методичні засади застосування здоров’язбережувальних технологій навчання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: дис. докт. наук: 13.00.02. К., 2012. − 507 с.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ БУКВАРІВ О.Л.ІЩЕНКО, С.П.ЛОГАЧЕВСЬКА (2018) ТА М.С.ВАШУЛЕНКА (2018)

Кононенко Вікторія, студентка факультету психології та соціальної роботи групи По-31

Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку цивілізації, поглиблення інтеграційних процесів суттєво змінюють уявлення про цілі і цінності освіти. У процесі модернізації загальної середньої освіти якість початкового навчання пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу, який передбачає методологічну перебудову навчального процесу на принципах гуманізації та демократизації і спрямований на особистісний розвиток школярів.

Процеси реформування системи шкільної освіти торкаються всіх її складових – змісту, методів, форм і засобів навчання. Із цим тісно пов'язана проблема створення підручника для початкової школи.

Своєчасність науково-методичного аналізу українських букварів початку XXI століття зумовлена тенденціями національного підручникотворення. Не викликає жодних сумнівів те, що важливим джерелом наукового осмислення доцільності змістового та структурного забезпечення сучасних букварів є урахування історичного досвіду попередніх поколінь. Аналіз педагогічної спадщини допомагає виявити тенденції української букваристики, які є рушійною силою її розвитку, збагачують історію методики навчання грамоти, сприяють розробці структури й змісту сучасного букваря та впливають на практику підручникотворення у галузі початкової освіти України. Отже, джерелом науково-методичного аналізу є, перш за все, навчальні книги з опанування грамоти шкіл України початку XXI століття.

Книга з навчання грамоти початку XXI століття є складним, багатовимірним феноменом педагогічної думки і книгодрукування, тому вимагає комплексного вивчення для творчого застосування в умовах сучасної розбудови національної школи. Різним аспектам досліджуваної нами проблеми приділяють увагу відомі педагоги і методисти:

1) у працях Н. О. Дорощук, Л. І. Кобилянської, Ф. І. Кокошка, С.О.Масюк, А. І. Мисечка, Л. О. Терських та інших розкриваються *соціокультурні* підходи до розуміння історико-педагогічних процесів;

2) такі вчені, як В. Г. Богуславська, Г. М. Груць, О. В. Каськів, О. І. Неживий, Н. С. Побірченко, А. Г. Погрібний розглядають окремі букварі початку XXI століття в *культурно-антропологічному* та суто *педагогічному* аспектах;

3) привертають увагу наукові дослідження Н. М. Агафонової, Л.Д.Березівської, В. Г. Богуславської, О. О. Драч, І. В. Зайченка, Н.А.Побірченко, Л. Б. Потапової, Ю. В. Телячого, де детально характеризуються особливості освітньої системи початку XXI століття;

4) сучасна лінгводидактика розробила ряд методологічних і методичних засад, що стосуються аналізу букваря як педагогічної системи. Аспекти проблеми викладено у працях М. С. Вашуленка, Н. А. Гайсинюк, Д. Д. Зуєва, І. І. Козак, О. І. Мельничайко, О. Н. Хорошковської.

Попередній аналіз джерельної бази з дослідницької проблеми засвідчив, що, попри окремі публікації, в історико-педагогічній літературі відсутні систематизовані ґрунтовні праці, спрямовані на комплексне вивчення українського букваря початку XXI століття як багатовимірного феномена національної культури, історії, педагогіки, методичної думки, книгознавства у їх взаємозв’язках. Зокрема, порівняльний аналіз букварів О.Л.Іщенко (2018) та М.С.Вашуленка (2018), щойно рекомендовані для роботи в НУШ, дасть змогу учителям зорієнтуватися у виборі підручника для роботи з учнями.

Актуальність проблеми, її недостатня розробленість у лінгводидактиці та потреби сучасного підручникотворення зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті : здійснити цілісний науковий порівняльний аналіз букварів М.С. Вашуленко та О. Л. Іщенко, С.П.Логачевська як універсального засобу навчання української мови у початкових класах.

Букварі НУШ М.С.Вашуленко та О.Л.Іщенко, С.П.Логачевська призначені для навчання дітей грамоті. У їх основу покладено ознайомлення дітей з буквами і самостійне освоєння найбільш загальних способів письма і читання.

Досягається це виділенням звукового складу слова, побудовою його словозвукової моделі і потім буквеного запису. Пошук засобів і способів моделювання звучання слів зрівнює всіх дітей, незалежно від їх попередньої підготовки до школи.

Буквар О.Л.Іщенко 2018	**Буквар М.С.Вашуленко 2018**
Вихідні відомості про підручник (Автор, авторський колектив).	
Нам нічого не вдалося знайти про цих авторів.	Вашуленко Микола Самійлович – професор кафедри педагогіки , методики та теорії початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, професор та дійсний член НАНП України , автор серії Букварів усіх поколінь в Україні. Вашуленко Оксана Вікторівна – науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, має 12 років учительської практики.
2.Назва видавництва, рік видавання.	
Видавництво "Літера ЛТД" м.Київ 2018	Видавничий дім "Освіта", 2018 рік.
3.Обсяг(кількість сторінок),розміри, вага.	
112 с. (1 частина),104 с. (2 частина)	112 с. (1частина),112 с.(2 частина)
4.*Загальна відповідність Державному освітньому стандарту*	
Буквар відповідає новій програмі 2018 року, оскільки даний підручник у ньому репрезентовано матеріал для навчання першокласників грамоті, читанню та письму. Діти за сторінками книги знайомляться з однією новою буквою, і в центрі уваги знаходиться засвоювання головного принципу української графіки і інструменту читання. Робота над цим інструментом необхідна і для поліпшення техніки	Даний підручник відповідає освітньому стандарту 2018 року, адже при роботі з ним в учнів формуються такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обгрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з

читання дітей, які уже вміють читати. Одні і ті ж елементи сторінок букваря, наприклад, стовпчики складів, несуть в собі виконання різними групами учнів несхожих завдань: одна група під настановою вчителя засвоює інструмент читання, а інша читає самостійно, кожен у своєму темпі, знаходячи серед складів слова, після чого настає спільне міркування прийнятих рішень Навчання читання впроваджується шляхом диференційованого підходу, адже в "Букварі" міститься матеріал для учнів, які не вміють читати; для учнів, які вчаться читати; для учнів, які вже вміють читати. Таким чином кожна група учнів 1 класу матиме змогу працювати за рівнем своїх можливостей, не зупиняючись на досягнутому. Адже прослуховування виконання завдань іншими учнями, так би мовити багаторазове пояснення, сприятиме ефективному засвоєнню нового навчального матеріалу.	іншими особами. Формується також вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного і. | спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях.
5.За якою програмою створено підручник(державною , авторською) ?	
Підручник укладено відповідно до типової освітньої програми, створеної колективом авторів під керівництвом Р. Б. Шияна. Перша частина підручника охоплює добукварний і букварний (більша частина) періоди. Щотижневий тематичний підхід дозволяє інтегрувати навчальний матеріал з читання і письма в 1 класі з курсом "Я досліджую світ". Таким чином використання обох підручників сприятиме всебічному розвитку в учнів уявлення про світ, себе в ньому тощо. Унікальність "Букваря" виявляється і в добірці художніх	Буквар створено відповідно до Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти, розробленої авторським колективом відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України під керівництвом академіка О. Я. Савченко. Уперше Буквар складається з двох частин - кожна на один семестр, що дає можливість повноцінно забезпечити усі періоди навчання грамоти, зокрема двобуквений і післябуквений. Перша частина підручника містить добуквений і частину буквеного періоду навчання грамоти – для І семестру. Друга забезпечуватиме наступну частину буквеного періоду і

текстів (українських сучасних авторів і класиків, зарубіжних письменників), що є суголосним зацікавленню сучасних дітей. Завдання до текстів розроблено таким чином, щоб якомога ефективніше розвивати в учнів критичне і креативне мислення, читацьку грамотність, усне мовлення.	післябуквений період навчання грамоти у II семестрі.
Добукварна частина *1.Обсяг(кількість сторінок)*	
У даному букварі 27 сторінок відводиться на добукварну частину.	У даному букварі 33 сторінки відводяться на добукварну частину.
2.Які основні програмові завдання розв'язуються в цій частині підручника ?	
У добукварній частині міститься такий матеріал, який дає можливість розв'язувати основні програмні завдання. Формуванню уявлень про основні одиниці мови – речення, слово, склад, звук допомагає система умовних позначень. Ці позначення відображають природу мовних одиниць, їх істотні ознаки. Останнє дає змогу продуктивно організувати роботу над розвитком фонематичного слуху учнів, звуковим аналізом і синтезом слів. Для розвитку мовлення подані сюжетні, предметні, ситуативні малюнки. Ілюстративний матеріал сприяє формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, що передбачаються програмою. Матеріал підручника побудовано відповідно до тем тижня. Тема тижня – відповідає темам підручника "Я досліджую світ". У цьому розділі є рубрика "Запитання і завдання, які читає вчитель". Окрім того уміщено багато малюнків для обговорення – розвитку мовлення, збагачення словникового запасу. У цій частині автор ознайомлює	Основні програмові завдання, що розв'язуються в цій частині полягають у забезпеченні реалізації принципу наступності (перехід від ігрової діяльності до навчальної); у навчанні дітей виокремлювати речення з мовного потоку, аналізувати їх за кількістю слів та будувати графічні моделі речень; у формуванні навичок слухання і говоріння, розвитку фонематичного слуху та усного мовлення учнів; у формуванні початкових уявлень про речення, слово, звуки мовлення, голосні й приголосні звуки, тверді та м'які приголосні, склад, наголос; у формуванні вмінь добирати речення і слова, які б відповідали заданим моделям, а також вміння аналізувати слова за їх звуковою та складовою будовою – створювати звуко-складові моделі слів.

школярів з такими темами: "Я іду до школи"; "Я пізнаю світ" та "Мій вільний час". Учні мають змогу з'ясувати поняття усного і писемного мовлення; ознайомитися з синтаксичними та морфологічними поняттями складу, наголосу; наголошеними і ненаголошеними складами; реченнями; словами; словами, які відповідають на різні питання (хто? що? що робить? який? яка? яке? які?);фонетичними одиницями - звуків мовних і немовних. Окрім того матеріал спрямовано на формування умінь здійснювати звуковий аналіз слів.	
3. Яку систему умовних позначень обрано для формування в учнів узагальненого уявлення про одиниці мови і мовлення - речення, слово, склад, звук? Якою мірою умовні позначення відображають лінгвістичну природу кожної мовної одиниці ,її істотні ознаки ?	
У підручнику є система умовних позначень, які дають змогу школярам виконувати різні інсценізації, міркувати над прочитаним, містять нову інформацію: рубрики "Для вправних читачів", "Театралізація – вільна інсценізація на тему тексту, прочитаного вчителем", "Що змінилося?", "Знайди зайве", "Коли так кажуть". Наприклад, на с. 10 є таке завдання з рубрики "Театралізація –вільна інсценізація на тему тексту, прочитаного вчителем": Склади розповідь за малюнками. Придумай назву своїй розповіді. Придумай репліки персонажам на малюнку. А що є у твоєму ранці? Знайди на малюнку предмети, які відповідають на питання хто?, що?. Є також завдання на розвиток зв'язного мовлення: Розглянь фото і розкажи, що роблять діти у школі. Скільки речень у тебе вийшло? Полічи, зі	Вивченню поділу слова на склади в аналізованому букварі відводиться 2 ст. (24,26), паралельно також відбувається вивчення наголосу. Є також окремі розділи на вивчення знаків в кінці речення, на розрізнення голосних 1 приголосних звуків, твердих та м'яких. В добуквенний період відбувається вже ознайомлення зі службовими словами. Вправи підібрані таким чином, щоб сприяти розвитку фонематичного слуху, розрізненню звуків,вмінню складати речення за поданими схемами, навчити слухати звукове мовлення, чути в ньому не тільки окремі речення, слова, а й звуки, з яких складаються ці слова, упізнавати на слух окремі звуки в інших словах, правильно вимовляти почуті звуки, виділяти їх зі слів у різних позиціях кінці слова-тобто здійснювати елементарний звуковий аналіз мовлених слів. Цей аналіз полягає в умінні послідовно назвати ланцюжок звуків у почутих спочатку коротких

скількох слів складаються речення. Розкажи про свій шкільний день. Використовуй слова зранку, спочатку, потім тощо. Наприклад, текст підручника Л.Повх "Серйозне слово" дає змогу зрозуміти етимологію слів. Автор пропонує завдання, спрямоване на розвиток мовленнєвих здібностей школярів: Спробуй погратися словами, як Василько. Отже, умовні позначення певною мірою відображають лінгвістичну природу кожної мовної одиниці, її істотні ознаки.	односкладових словах (дім, сад, рак, лось, ліс), згодом у двоскладових (мама, тато, літо, липа, вода, сіно, роса) і т.д. Автор використовує такі умовні позначення: "розповідаю", "обговорюю", "читаю повільно", "читаю швидко", "працюю в парі або групі", "зроби", "розіграйте".
Як зміст ілюстративного матеріалу (сюжетні ілюстрації, предметні малюнки) сприяє розвитку мовлення учнів , збагаченню їхнього словникового запасу ?	
Розглядаючи матеріал Букваря, можна звернути увагу на багатогранність змісту, яскраве оформлення і логічну побудову матеріалу. Весь змістовний матеріал підручника спрямований на особистісно-орієнтоване навчання. Два види шрифту зручні для дитячого сприйняття. Діти самі можуть виділити слова, які можна без зусиль прочитати. На прикладі окремих речень і віршів діти навчаються правильній вимові слів, наголосу, інтонуванню. На кожній сторінці вміщено великі, об’ємні та яскраві ілюстрації, які допомагають учням опанувати з’ясувати нові слова, будувати речення та висловлювання за ними. Наприклад, на с. 18 учням пропонують таке завдання: Назви́ зображені предмети. Скільки складів у кожному слові? Назви наголошений склад. Добери до схем інші приклади. На сторінках аналізованого підручника школярам пропонуються	Буквар 2018 року містить в собі велику кількість сучасних, кольорових доцільних до кожної теми ілюстрацій. Використовуються не лише малюнки, а й справжні фото, що більш приваблює увагу учнів та зацікавлює до виконання завдань. З кожною ілюстрацією пропонується провести якусь певну роботу, також учитель може побудувати завдання самостійно спираючись на вже готові ілюстрації букваря. Завдання з малюнками пов'язані з складанням речень, аналізом предметів (шо об'єднує предмети, який предмет зайвий, як предмети можна назвати одним словом), робота з ілюстраціями спрямована на розвиток зв' язного мовлення учнів.

предметні малюнки, у назвах яких є звук, що вивчається. Під предметними малюнками записані звукові схеми слова. На наступній сторінці намальовані предмети, у назві яких є потрібний звук. Тобто внутрішній порядок подачі матеріалу є сталим: предметний малюнок, слово на позначення цього предмета, друковані букви – велика і маленька, склади для читання – прямі й обернені, колонки слів, речення, мікротексти	
5.*Наявність у цій частині підручника матеріалу, призначеного для формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок, зокрема організаційних , загальнопізнавальних.*	
Наявність у розділі тем: "Я іду до школи"; "Я пізнаю світ" та "Мій вільний час" дає змогу школярам сформувати загальнопізнавальні уміння: уміння аналізувати і синтезувати, порівнювати і узагальнювати, робити висновки, відокремлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами (тобто виконувати певні розумові операції). Завдання дають можливість учням своїми силами виконувати пізнавальну роботу, що підвищує їх пізнавальні можливості, вселяє віру у власні сили, забезпечує оптимальні умови для самоствердження особистості, для формування пізнавальних інтересів. Автор рекомендує учням численні вірші, загадки, тексти, ігри, сюжетні картинки, розгадування кросвордів, ребусів, знайомить дітей з навичками формування складових і звукових схем слів і розповідає про українську мову як про систему. Наприклад, до вірша "Три хлопчики" Е.Фальковича автор пропонує завдання, спрямоване на розвиток	На відміну від підручника Л.Іщенко автор подає лише одну тему "Здрастуй, школо!", яка дає змогу учням сформувати уміння комунікації, оскільки цьому сприяє розділ "Я вчуся знайомитися, спілкуватися", а також мовленнєво-мисленнєві уміння та навички. Матеріал даного підручника підібраний таким чином, щоб учні як можна більше і частіше розвивали свої навички зв'язного мовлення, саме тому завдання, які пропонуються у добуквенний період, охоплють різні сфери життя, які вже на період навчання першокласників є для них близькими, тобто завдання спрямовані на життєвий досвід дитини і використання набутих нових знань в майбутньому. Наприклад, на с. 6 завдання: "Розкажи, хто на малюнках користується письмовим мовленням, а хто – усним", на с. 9 "Знайди п'ять відмінностей між малюнками" формують уміння аналізувати і синтезувати, порівнювати і узагальнювати, робити висновки.

мислення, мовленнєво-мовних умінь: Хто є автором вірша? Від чийого імені написано вірш? Чому герою здається, що він сам, горобець і клен – це одна сім'я? Що спільного між ними, а чим хлопчик відрізняється від клена і горобчика? Як поет описує клен і горобчика?	Завдання типу "Склади свою розповідь про будь-який фрукт, ягоду або овоч" (с.14) спрямоване на розвиток мовленнєвих умінь.
Букварна частина Послідовність вивчення букв українського алфавіту. За яким принципом, дидактичним міркуванням це здійснено ?	
Букварному періоду у підручнику відведено 86 сторінок 1 частини та 42 сторінки 2 частини підручника. Буквар створений за звуковим аналітико-синтетичним методом, який коротко можна сформулювати так: "від звука до букви". Букви розташовані спочатку голосні а, у, е, о, і, и, потім - приголосні за принципом більшої вживаності: м, т, д, н, к, с., л, п, в, р, з, б, ь, г, й, я, ц, ч, ж, ї, ш, х, ю, є, дз, дж. У підручнику система подачі літер на сторінці у верхньому лівому квадратику, який зображено сірим кольором. Слова, подані в колонках, призначені для закріплення вмінь читати нову букву у різних сполученнях та локальних позиціях у слові. У поділі слів на склади суворо дотримано наукового принципу українського складоподілу. У підручнику подаються слова без поділу на склади рисочками, а цілим словом з підкресленням в окремих з них прямого складу (злиття), що дає змогу прочитати слово ускладненої структури (мама, мілина, ловив, носила, Миколка, колисанка). У словах, правильне наголошування яких може викликати в учнів труднощі,	Букварному періоду у підручнику відведено 68 сторінок 1 частини та 67 сторінок 2 частини підручника. Буквар створений за звуковим аналітико-синтетичним методом, який коротко можна сформулювати так: "від звука до букви". Це означає, що перед тим, як ознайомлювати учнів із предметом власне читання – з буквами, треба ввести їх у світ звуків. Букви розташовані, як і в іншому букварі: спочатку голосні а, о, і, и, у, е; потім - приголосні найбільш вживані, що є цілком виправданим у навчанні грамоти: м, н, л, с, к. в, р, п, т, д, з, б, й, г, ь, х, ж, ш, ч, ц, я, ю, є, ї, щ, ф, дж, дз. Проте на відміну від буквара Л.Іщенко, тут учні пізніше знайомляться з буквами я, ь. У підручнику наявна єдина система подачі літер на сторінці. Букви подаються на розвороті підручника у верхньому лівому синьому квадратику. Для виокремлення звука, буква на позначення якого вивчається на уроці, у букварі розміщені звуконаслідувальні слова (му-у; і-а; но-но) для розуміння почутого та для усвідомленого сприйняття звукового образу. На сторінках підручника можна знайти вправи для вдосконалення техніки читання: читання складів, стовпчиків слів, речень, текстів. Прикладами вправ

проставлено наголоси. У підручнику зустрічаються спеціальні вправи над словом, які орієнтують на максимальний розвиток мислення й мовлення учнів. Цілеспрямовано проводиться пропедевтична робота над значенням слів, які потребують певного уточнення: над омонімами (коса – знаряддя праці й коса дівчини, лисички – тварини і лисички – гриби – с. 28, котики верболозу і котики – тварини – с. 61), над антонімами (великі – малі, веселі – сумні, теплі - ? – с. 65), над омографами (замок – замок – с.72), спільнокореневими словами (ранок – ранкові – ранком), над фразеологізмами (ловити ґав, мати гостре око, закопилити губу – с. 85). Відмітимо, що вивчення кожної нової літери починається з нової сторінки, а порядок розміщення букв українського алфавіту здійснюється за принципом частотності вживання кожної букви у зіставленні з іншими в писемному мовленні. Букви подаються на розвороті букваря у верхньому лівому синьому квадратику. Уперше пропонується художній текст для читання вчителем з метою виокремлення звука, буква на позначення якого вивчається на уроці або ж подані звуконаслідувальні слова. Для цього автори підібрали тексти, щоб потрібний звук стояв у зручній позиції. Подані тексти для читання вчителем, надруковані дрібним шрифтом і позначені логотипом дзвіночок з метою розвитку вмінь усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, аудіювання, говоріння); збільшення лексичного запасу дитини, навчання	для підвищення техніки читання є такі: "прочитай склади"; "додай до складу букву, щоб утворилося слово"; "утвори слова зі складів"; робота зі складовими та променевими таблицями, "читалочки – анаграми": а) складові таблиці (с. 36): ла ал ло ол лу ул ли ил лі іл б) променеві таблиці (с. 44); в) читалочки-анограми (с. 56, с. 66, с. 69): 3 2 1 4 5 п и л к а. У підручнику на відміну від підручника Л.Іщенко значно більша кількість анаграм, шарад, ігор для розвитку мовлення та мислення школярів.

першокласників усвідомлено сприймати зміст прочитаного на слух. Подані тексти є структурною одиницею алгоритму вивчення нової букви та закріплення умінь звуковимови. Для підтримування в першокласників інтересу до твору, та утримування уваги під час слухання, у підручнику пропонується прийом "перерваного" тексту запитанням щодо прогнозування розгортання подій. У цій частині представлено такі тематичні розділи: "Я на вулиці"; "Осінь", "Моя сім'я", "Мій дім. Хто де живе"; "Доглядаю за домашніми улюбленцями", "Що я їм"; "Хочу бути здоровим"; "Як природа готується до зими"; "Вода – всюди"; "Зима в природі"; "Зимові розваги"; "Готуємося до зимових свят"; "Про годинник і час"; "Про Сонце, світло і тінь" та ін.	
У обох підручниках є тексти з QR-кодом для слухання – цікаві, веселі, сучасні. Допомагають обговорювати з дітьми важливі й серйозні теми, розвивати інтерес до читання.	

Загальні висновки про підручники. Аналіз підручників Л.Іщенко та М.Вашуленка дав змогу дійти висновку, що вони обидва побудовані з урахуванням вимог нової програми 2018 р., індивідуального підходу до учнів з різним рівнем підготовки і навчальних досягнень; вміщують тексти з QR-кодом для слухання. Обидва підручники вважаємо доцільними у використанні з метою навчання грамоти учнів першого класу. Хоча немає принципових відмінностей у структуруванні та змісті проаналізованих нами підручників різних авторів), кожен з цих підручників має деяку специфіку. Автори, які є знаними методистами, відомими лінгводидактами, акцентують увагу на певних аспектах, які відрізняють їхній підручник серед інших. Так перевагою підручника Л.Іщенко вважаємо міждисциплінарний підхід у його побудові, оскільки матеріал структуровано відповідно до тем тижня. Тема тижня відповідає темам підручника "Я досліджую світ": "Я на вулиці"; "Осінь", "Моя сім'я", "Мій дім. Хто де живе"; "Доглядаю за домашніми улюбленцями", "Що я їм"; "Хочу бути здоровим"; "Як природа готується до зими" тощо. Перевагою підручника Л.Іщенко вважаємо наявність трьох рівнів текстів: для тих, хто вчиться читати (використовуються тільки вивчені літери); обсяг визначає вчитель індивідуально; для вправних читачів (згодом тексти стануть у пригоді для вдосконалення навички

читання всіх учнів) або для спільного читання з учителем; тексти для слухання читає вчитель (надруковано меншим шрифтом). Це дає змогу більш диференційовано здійснити підхід до учнів з різним рівнем підготовки і навчальних досягнень. Перевагою підручника М.Вашуленка, на наш погляд, є більш яскрава палітра кольорів та більший розмір шрифта текстів для читання на відміну від підручника Л.Іщенко, що є виправданим для учнів початкової школи. У підручнику на відміну від підручника Л.Іщенко значно більша кількість анаграм, шарад, ігор для розвитку мовлення та мислення школярів.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко М.С. Українська мова. Буквар: підручник для 1 класу. У 2 частинах. Ч.1. К.: Видавничий дім, 2018. 112 с.

2. Вашуленко М.С. Українська мова. Буквар: підручник для 1 класу. У 2 частинах. Ч.2. К.: Видавничий дім, 2018. 112 с.

3. Іщенко О. Л.Українська мова. Буквар : підруч. для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х частинах) : Ч. 2 / О. Л. Іщенко, С. П. Логачевська. Київ : Літера ЛТД, 2018. 112 с.

4. Іщенко О. Л.Українська мова. Буквар : підруч. для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х частинах) : Ч. 2 / О. Л. Іщенко, С. П. Логачевська. Київ : Літера ЛТД, 2018. 104 с.

ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ Т. ЛУБЕНЦЯ

Красновид Владислав Вікторович, студент 3 курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: канд.. пед.. наук, доцент **Самойленко О.В.**

Важливою складовою освітнього процесу в сучасних закладах освіти є навчальна література, зокрема, шкільний підручник, зміст якого потребує оновлення відповідно до європейських вимог. Для оптимального вирішення поставленої проблеми, доцільним є погляд у минуле, а саме звернення до підручників видатного педагога-просвітника, громадського діяча Тимофія Лубенця.

До справи підручникотворення Т.Лубенець долучився у 1873 р., коли розпочав свою вчительську практику в початковій школі села Вороньки на Чернігівщині. Викладаючи арифметику, педагог зіткнувся з проблемою, що учні неохоче розв'язують задачі з умовами, які є далекими від їхніх інтересів. Це наштовхнуло молодого вчителя на думку самому скласти підручник, який за своїм змістом був би близьким до щоденного селянського життя. Результатом його наполегливої праці став "Общеполезный задачник" (1876 р.), кожна задача якого містила відомості з життя і тим самим пов'язувала арифметику з практикою. Проте, такими діями молодий педагог викликав до себе різко негативну реакцію керівництва, внаслідок чого підручник конфіскували і заборонили для користування у школах. Пізніше у

1880 році вийшов у світ ще один підручник Т.Лубенця – "Сборник арифметических задач", який був дещо перероблением варіантом "Общеполезного задачника" [3].

Продовжуючи кращі традиції педагогічної думки на Україні щодо написання підручників, Т.Лубенець творчо осмислює зроблене своїми попередниками, і, використавши власний практичний досвід вчительської роботи, створює в кінці 1881 року підручник "Родная нива". Даний підручник містить велику кількість письмових вправ, призначених для самостійного виконання, які сприяють свідомому засвоєнню знань та максимальній активізації дитячого розуму.

Необхідно відмітити вагомий внесок Т.Лубенця в написанні підручників українською мовою. Адже, на думку, педагога, розвиток у дітей інтересу, уваги й пам'яті перебуває у повній природній залежності від їхньої рідної мови. Так, у 1883 році під псевдонімом Норець виходить його "Граматка" – український буквар, а під псевдонімом Хуторний – "Читанка", що за характером матеріалу є логічним продовженням "Граматки". При впорядкуванні даного підручника Т.Лубенець за основу взяв звуковий аналітико-синтетичний метод, за яким максимум уваги приділялось звуковому значенню букви [2].

"Граматка" складається з декількох частин. У післябукварній частині вміщені короткі відомості з граматики, де вдало поєднано навчання грамоті і добукварний період, представлено правильну методику навчання письма, які й тепер використовуються в сучасній методиці. Далі йдуть розділи, де переважають жанри дитячого фольклору: дитячі пісні, казки, вірші, прислів’ям. Цей матеріал давав змогу вчителеві навчити дітей рідної мови. У підручнику, передусім, реалізовано прагнення автора до ідеї національного виховання, яка ґрунтується на традиціях українознавства.

Завершується підручник розділом "Наука", що розповідає про шкільне життя, користь освіти. Ця частина букваря написана яскравою літературною мовою. Підібрані тексти відповідають віковим особливостям дітей і сприяють розвитку мови, збагачують їхню лексику і мають неабияке виховне значення. Наприкінці "Граматки" вміщено розділ "Письмо", де подаються елементи великих і малих букв та окремі слова і загальний алфавіт (малі та великі букви). Розділ завершується арифметикою та письмом цифр.

У 1923 році вийшло два підручники – "Перша читанка для трудових шкіл" та "Друга читанка для трудових шкіл", в яких Тимофій Григорович Лубенець багато уваги приділив висвітленню суспільно-трудової діяльності людини та поясненню нових суспільних явищ, що відбувалися на селі.

Вагомого значення Тимофій Лубенець надавав зв’язку навчання з життям суспільства та трудовою діяльністю. Праця розглядалася ним як ключовий елемент формування свідомості дитини. На думку педагога, у школі обов’язково мають використовуватися твори, що вказують на суспільну значущість праці, а також розкривають деякі механізми здійснення трудових завдань. Ця позиція педагога підтверджується у створеній ним книзі для початкового навчання читання "Зернятко" [13].

Отже, в основу створення підручників були покладені наступні принципи навчання: принцип міжпредметних зв'язків, принцип комплексного підходу до навчання і виховання особистості молодшого школяра. Ці принципи досягалися завдяки органічному поєднанню навчання, читання і розвитку зв'язного мовлення із формуванням основ знань про навколишній світ, людину, суспільство, національним вихованням.

Література:

1. Антипін Є. Б. Ідеї дитиноцентризму в педагогічних поглядах Тимофія Лубенця *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015, № 2 (46). С,79-85. URL: file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/pednauk_2015_2_13%20(1).pdf

2. Корж О.О. Методика навчання середньої школи кін. XIX – поч. XX ст. http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/25oct2017/1.pdf

Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: кінець XIX ст. – 1941 р. : навч. посібник / Ірина Улюкаєва ; Бердянський держ. педагогічний ун-т. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 76 с.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

Кошова Галина Володимирівна, магістрантка 1-го курсу факультету психології та соціальної роботи спец. "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Філоненко О.С.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

У наш час у процесі навчання педагогу важливо залучати учнів до бажання самостійно шукати та відкривати нові знання, адже це вимога сучасного світу. Суспільство потребує активних, ініціативних та творчих людей, які здатні знаходити нестандартні рішення, а також творчо підходити до виконання різної діяльності. Більшість науковців важають, що саме в початковій школі у дитини закладаються та розвиваються уміння та бажання навчатися, спілкуватися, висловлювати свої думки, активність. Тому, варто організовувати таке навчання, яке б було бажаним і легким, такий зміст матеріалу, який учні на цьому етапі розвитку зможуть сприйняти зацікавлено, із найменшими труднощами [2, с.76].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що якщо до моменту приходу до школи дитина не накопичить яскравих вражень, корисних і цікавих відомостей, у неї не розвинеться потреба з'ясувати незрозуміле, дізнатися нове, не буде створена міцна основа для засвоєння системи наукових знань в шкільному навчанні. Дитина, яка вперше переступила поріг школи, потрапляє в світ людських знань, де їй належить відкривати багато невідомого, шукати оригінальні, нестандартні рішення в різних видах діяльності. Такою діяльністю є і пізнавальна

діяльність. В її основі лежать реалізація і розвиток пізнавальних інтересів, здібностей і можливостей дитини. Навчання повинне бути розвиваюче, спрямоване на формування пізнавальних інтересів і здібностей учнів.

Пізнавальна активність є основою практично будь-якої діяльності, в тому числі, й навчальної. Для вчителя не є секретом, що низький її рівень стає на перешкоді ефективної організації освітнього процесу, зокрема, і в початковій школі. Як показує практика, знання, отримані в готовому вигляді, як правило, викликають труднощі учнів у їх застосуванні при поясненні спостережуваних явищ і вирішенні конкретних завдань. У такому випадку можна говорити про формалізм у навчанні, у засвоєнні знань, свідченням якого є відрив завчених учнями теоретичних положень від уміння застосувати їх на практиці [5, с. 256].

У педагогічному словнику пізнавальна активність трактується як діяльнісний стан особистості, що виражається в наполегливому прагненні до знань, до розумової напруги і прояву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями. У психолого-педагогічній літературі пізнавальна активність визначається по-різному. Вона розглядається: як характеристика якості діяльності (Н.О. Половнікова, Т.І.Шамова); як прояв ставлення суб’єкта до навколишньої дійсності (Л.І Арістова); як особливий стан особистості (Д.В. Вількєєв, І.Ф. Харламов); як показник пізнавальних особливостей того, хто навчається (Л.К.Гребенкіна, О.Б. Коротаєва); як риса особистості (В.І. Лозова, М.І. Махмутов, Г.І. Щукіна). В. І. Лозова пропонує під поняттям "пізнавальна активність" розуміти риси особистості, які виявляються у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності [3, с. 25-34].

Учні мають різну за своїм рівнем розвитку пізнавальну активність: у когось цей рівень вищий, у когось – нижчий. Дитина не може з однаковим інтересом ставитись до всіх предметів, які вивчаються в школі, до усіх видів роботи, які пропонує вчитель, до усього того матеріалу, який вивчається. Дитину потрібно зацікавити, тим більше молодшого шкільного віку. Але потрібно розуміти, що цікаве навчання не виключає серйозного відповідального ставлення до нього, вміння старанно працювати, докладаючи певних зусиль, а, навпаки, сприяє цьому. Дитина молодшого шкільного віку із цікавістю ставиться до всього нового, чого вона ще не бачила або не чула. Вона має потребу отримувати нові знання [1, с.2].

Серед усіх мотивів навчальної діяльності найдієвішим є пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес, як і будь-яка риса особистості і мотив діяльності школяра, розвивається і формується в діяльності, і перш за все в навчанні.

Стійкий пізнавальний інтерес формується різними засобами. Цікавість є одним із них. Наприклад, цікавий матеріал на уроці української мови розглядається як один із засобів, що забезпечують раціональний взаємозв'язок роботи вчителя на заняттях і поза. Такий матеріал може включатися в основну частину уроку або використовуватися в кінці його, коли спостерігається зниження розумової активності дітей. Елементи цікавості: гра, все незвичайне, несподіване викликає у дітей багате

своїми наслідками почуття подиву, допомагає засвоїти їм будь-який навчальний матеріал. Питання активізації діяльності учнів у процесі викладання української мови є важливим аспектом, який хвилює вчителів. У зв'язку з цим проблема вишукування шляхів активізації діяльності учнів стосовно вивчення граматики і правопису в початкових класах є донині актуальною.

Тому важливо враховувати, що для досягнення мети в 1-4 класах передбачається розв’язання таких завдань: вироблення в учнів мотивації навчання української мови; формування комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання та письма); опанування найважливіших функціональних складників мовної системи; соціокультурний розвиток особистості; формування в учнів уміння вчитися [4].

Успішність навчання з усіх предметів визначається якістю читацьких навичок школяра. Тому завдання читацького розвитку учнів молодших класів є першочерговим. Уроки з читання дають більше можливості в організації активної та інтенсивної інтелектуально-інформаційної діяльності учня.

Тому перед педагогом постають певні завдання, вирішення яких дають можливість сформувати у молодших школярів читацьку активність:

- викликати інтерес учнів читанням;
- розвивати цей інтерес до вироблення постійної потреби в читанні;
- пояснити учням як правильно вибирати літературу, враховуючи їхні інтереси;
- учитель повинен створювати належні психолого-педагогічні умови для сприйняття, розуміння та оцінки прочитаного;
- формувати у дітей навички аналізувати художній твір;
- розвивати усне та писемне мовлення учнів;
- працювати над постійним удосконаленням естетичного смаку школярів.

Творчий характер навчально-пізнавальної діяльності сам по собі є потужним стимулом до пізнання. Дослідницький характер навчально-пізнавальної діяльності дозволяє пробудити в учнів творчий інтерес, а це в свою чергу спонукає їх до активного самостійного і колективного пошуку нових знань. Дуже важливу роль у формуванні пізнавальної активності молодшого школяра відіграє і сам учитель. Рівень розвитку пізнавальної активності у дітей залежить від того, наскільки правильно вчитель зможе:

- створювати на уроці атмосферу доброзичливості;
- використовувати великий арсенал засобів для підтримки інтересу до предмета;
- концентрувати увагу на головному в навчальному матеріалі;
- направляти навчально-пізнавальний процес на досягнення кінцевого результату;
- здійснювати індивідуалізацію і диференціацію освітнього процесу;
- уникати перевантаження учнів;
- брати до уваги спадковість і особливості психофізичного розвитку дітей;
- контролювати і коригувати засвоєння кожного навчального елемента;

- створювати на уроці умови для розвитку особистості учнів, засвоєння ними способів вирішення своїх проблем, самоврядування в навчальній діяльності.

Пізнавальна активність при правильній педагогічній організації діяльності учнів і систематичної та цілеспрямованої виховної діяльності може і повинна стати стійкою рисою особистості школяра і робить сильний вплив на його розвиток.

Отже, проблема розвитку пізнавальної активності учнів – актуальна і на часі. Вирішення цієї проблеми у сучасному світі пропонується через зацікавлення школяра актуальними та ефективними дидактичними засобами, а також активне застосування на уроках інформаційно-комунікаційних технологій. Вчитель початкових класів повинен домогтися від учня свідомого бажання та прояву ініціативності у вивченні творів. Найвищим рівнем пізнавальної активності (за В. І. Лозовою) вважається творчий рівень, коли учень стає не пасивним слухачем, а активним учасником, а то й творцем освітнього процесу. Доцільно пропонувати учням проблемні завдання, необхідність вирішення яких, потребує не просто мимовільного, несвідомого читання тексту, а продуктивного, який активізує пізнавальну діяльність дітей, ставить їх перед необхідністю шукати відповідь на певне запитання.

Список використаних джерел:

1. Кравчук Л. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів. URL: http://www.elibrary.kubg.edu.ua/2421/1/Krravchuk_L_3.pdf

2. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. Харків: ХДПУ, 1997. 338 с.

3. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. [2-е вид., доп.].Х.: "ОВС", 2000.164с.

4. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи. URL: http://www.schoolua.com/2016/08/11/5021/

5. Ягупов В. В. Педагогіка: навчальний посібник / В. В. Ягупов. К.: Либідь, 2003. 560 с.

АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З ЧИТАННЯ ДЛЯ УЧНІВ 2-4 КЛАСІВ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ОПОВІДАНЬ

Крук Оксана, магістрантка факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Киричок І.І.,** доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 р.), Професійний стандарт "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти" (2018 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (2016 р.) актуалізують проблему спілкування як засобу освоєння людиною дійсності, підвищується його

роль у професійній, соціальній та побутовій сферах, що зумовлює актуалізацію завдання формування комунікативної компетентності особистості. Від рівня комунікативної компетентності школяра багато в чому залежить успішність його взаємодії з партнерами по спілкуванню і його самореалізація в суспільстві.

У зв'язку з уведенням нового Держстандарту в "портреті випускника початкової школи" однією з особистісних характеристик учнів є доброзичливість, вміння слухати і чути, висловлювати свою думку, обґрунтовувати свою позицію, тобто повинні бути сформовані комунікативні компетенції.

У вирішенні цього комплексного завдання важливими є уроки літературного читання, у процесі яких в учнів формуються ключові компетентності: уміння вчитися, загальнокультурна, комунікативна, інформаційна.

Практика роботи в школі показала, що учні часто не можуть чітко висловлювати свої думки, їх мовлення недостатньо виразне, образне. Одні з них бояться вступати в бесіду, не можуть правильно поставити запитання або аргументовано відстояти свою думку. Інші - не вміють слухати співрозмовника. Причина цього – залежність школярів від інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки вони багато часу проводять в мережі Інтернет, яка стирає просторовий бар'єр, але при цьому обмежує реальне спілкування.

Це актуалізує активізацію діяльності з формування комунікативної компетентності учнів у початковій школі на уроках читання. Потреба в спілкуванні забезпечує високу мотивацію і ціннісне ставлення молодших школярів до комунікативної діяльності, особливо під час аналізу художнього твору. Саме тому в початковій школі повинна проводитися робота з формування комунікативної компетенції у молодших школярів на уроках читання під час аналізу прозових творів, де відбувається повноцінне ознайомлення читача з автором, твором, відбувається діалог з учителем, однокласниками.

Ми вважаємо, що найбільш оптимальним для формування комунікативної компетенції учнів початкової школи є зміст предметної галузі "Українська мова та Літературне читання". На уроках літературного читання згідно з програмою відбувається не лише становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності; а й здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток. Окрім того зміст літературного читання визначається з урахуванням комунікативно-мовленнєвого принципу, який є визначальним у мовленнєвому розвитку учнів, формуванні у них досвіду міжособистісного спілкування, комунікацію з джерелом інформації. Під час навчання учні опановують прийоми виразного читання, уміння будувати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого), виявляють готовність уважно слухати й розуміти співрозмовника, беруть участь у діалозі [1, с. 3-6].

У змісті "Літературного читання" виділяються такі види мовної діяльності як: аудіювання (слухання) та говоріння. "Літературне читання" направлено на те, щоб молодший школяр усвідомлював мету мовного висловлювання, адекватного розумінню змісту усного висловлювання, вмів відповідати на питання, міг взяти участь в колективному обговоренні та ін. Зміст курсу "Літературне читання" є

унікальним, тому що приводом для взаємодії молодших школярів з учителем і один з одним є художній твір. У художніх творах різних авторів і жанрів учні знаходять зразки мовленнєвої і немовної взаємодії. На прикладі вчинків і мови героїв художнього твору вчитель має унікальну можливість продемонструвати дитині правила спілкування, те, що заважає спілкуванню. Саме на літературному читанні у молодшого школяра з'являється можливість спробувати себе в різних ролях і отримати позитивний досвід взаємодії, але це стає можливим тільки за умови включення учнів у комунікативну діяльність і надання їм можливості висловитися.

Як реалізують комунікативний підхід до висвітлення матеріалу автори підручників з читання О.Савченко та В.Науменко під час вивчення оповідань, ми спробуємо проаналізувати.

Під час аналізу установлено, що у підручниках з "Літературного читання" автора О.Савченко для учнів 2-4 класів наведено незначну кількість оповідань та завдань до них, які спрямовані на формування комунікативної компетенції учнів початкової школи. Підручники за наповненістю мають такі рубрики, які передбачають міжособистісну взаємодію школярів: "Поміркуйте разом"", "Читаємо разом", "Попрацюйте разом". У цих рубриках є завдання на доведення власної думки з опорою на текст, а також завдання на опрацювання в групах та в парах. Так створюються умови для ведення діалогу з автором оповідань, вчителем, однокласниками.

Усі підібрані тексти оповідань мають систему завдань, що допомагають дитині визначити сюжет твору, поміркувати над його значення, моральним сенсом, продумати послідовні дії героїв, їх мотиви поведінки, придумати нову частину твору. Також автор пропонує завдання на інсценізацію та демонстрацію сюжетних картин, виконуючи які діти у взаємодії між собою продумують емоції, рухи, поведінку, місце кожного героя, як саме показати аби відобразити всю цілісність сюжету твору.

Установлено, що в підручнику з читання О. Савченко для 2 класу подано всього 29 оповідань.

Кількісні дані щодо типів завдань на формування комунікативної компетенції учнів у підручнику з читання О.Савченко (2 клас) подані у таблиці 1.1.

Проаналізувавши кількісні дані оповідань та типів завдань до них, спрямованих на формування комунікативної компетенції за підручниками з читання О.Савченко для учнів 2-4 кл., ми можемо сказати, що у них наведено дуже незначну кількість: їх представлено лише 94.

Усі типи завдань до оповідань, які спрямовані на формування комунікативної компетенції, за підручниками цього автора ми класифікували на 3 типи: творчі, репродуктивні та пошукові. Творчі завдання передбачають розігрування діалогів, інсценізації, створення розповідей за малюнками та переповідання їх одне одному; придумування та озвучування одне одному кінцівок творів та ін.

Наведемо приклади. У підручнику з читання О. Савченко (для учнів 2 класу) під час вивчення оповідань автор пропонує такі завдання творчого характеру, що сприяють формуванню комунікативної компетенції учнів**: "**Поміркуй, про що може йти мова у цьому творі? "Прощальний листопад" Василь Скуратівський" [6, с. 20-21];

"Розіграйте діалог, уривок з оповідання, сценку, епізод "Гірке морозиво" М. Конончук [там само, с.122-123]; "Розгляньте малюнки до твору В. Кави, складіть розповідь за ними. Приготуйте інсценізацію. Складіть розповідь за малюнком та охарактеризувати героїв "Він живий!" [там само, с. 121]; "Створіть проект "Державний музей іграшки" за твором А. Григорука" [там само, с. 125-128]; "Пофаназуйте: Як могли б скластися стосунки хлопчиків надалі у оповіданні Н. Кулик "Ромасеве яблуко і Петрикова груша"?" [там само, с. 14]; "Як би продовжили б оповідання А. Григорука? "Молодець проти овець" [там само, с.60-61]; "Підготуйте виразне читання "Хліб" Т.Коломієць [там само, с. 72-73]; "Як можуть розвиватися події далі у творі "Горбатенька дівчинка" В. Сухомлинського?" [там само, с. 116-117].

О. Савченко подає також репродуктивні завдання, спрямовані на формування комунікативної компетенції учнів під час роботи з оповіданнями: "Хто які ролі буде репрезентувати? Обговоріть з якою інтонацією потрібно читати?"; "Назви дійових осіб оповідання? Де і коли відбувалися події? Н.Кулик "Романове яблуко і Петрикова груша" [6, с. 14]; "Скільки назв листопада згадується у тексті? Чому? "Прощальний листопад" В. Скуратівський" [там само, с. 20-21]; "Які почуття треба передати? [там само, с. 23-24]; "Я хочу сказати своє слово" В.Сухомлинський. Яка радісна подія у родині? "Тетянка усміхається" [там само, с. 55-56]; "Поставити одне одному запитання за змістом оповідання "Повінь" В. Чухліб" [там само, с. 58-60]; "Які речення треба читати із тривогою у творі "Покинуте кошеня" В. Сухомлинського?" [там само, с. 63-64]; "Прочитайте опис з чим його порівнюють? Розкажи, як починається зима у творі "Зима йде" О. Копиленка" [там само, с. 77]; "Поміркуйте, чому маленькі серця стиснулись від жалю? "У привокзальному садку" В. Сухомлинського [там само, с.113-115]; "Обговоріть, яка інтонація, вираз обличчя, рухи дійових осіб за твором "Гірке морозиво" М. Конончука" [там само, с.122-123]; "Спитайте один в одного про інші весняні квіти? "Квіти - землі окраса" Ю. Смолич" [там само, с. 135-136].

Незначну кількість завдань у підручнику О. Савченко (2 клас) під час опрацювання оповідань на формування комунікативної компетенції учнів подано пошукового характеру: "Знайдіть і прочитайте абзаци, які складаються з одного речення? у творі "Прощальний листопад" В. Скуратівськиого" [6, с. 20-21]; "Прочитайте один одному уривок" [там само, с. 60]; "Знайдіть в оповіданні слова що римуються" [там само, с. 65]; "Віднайти рядки в оповіданні" [там само, с. 18]; "Розповісти один одному чим схожі ці поняття "Слова розповідають" А. Коваль" [там само, с. 24]; "Поставити питання один одному [там само, с. 136]; "Знайди абзац складається з одного речення? Н. Кулик "Романове яблуко і Петрикова груша" [там само, с. 14]; "Які речення підтверджують, що діти дуже захоплені грою? "У привокзальному садку" В. Сухомлинський" [там само, с. 113-115]; "Про який музей дізнався? Знайди і прочитай опис іграшок? Прочитай чим пишається музей? "Державний музей іграшок" Л. Гладун" [там само, с. 127-128]; "Назви мешканців лісу? Про який місяць йдеться? Доведи свою думку спираючись на текст. "Весна у лісі" О. Копиленко" [там само, с. 131-132].

У підручнику з читання О. Савченко (для учнів 3 класу) автор пропонує такі завдання творчого характеру на формування комунікативної компетенції: "Поміркуйте разом над відповіддю Ліди. Продовжте речення: Соромно перед соловейком тому, що..." [7, с. 12]; "Поміркуйте разом над значенням виділених висловів. Пофантазуйте! Про що б ви запитали Улянку, якби зустрілися з нею? Як інакше можна назвати це оповідання? [там само, с. 15]; "Поставте запитання до другого абзацу другої частини тексту Поміркуйте разом! Чому виникнення мови докорінно змінило життя людей?. [там само, с. 21]; "Доберіть заголовки до частин тексту" [там само, с. 22]; "Поміркуйте разом! Чому всі слова, незалежно від їх довжини, рівні? [там само, с. 25]; "Пофантазуйте! Як могли розвиватися події далі?" [там само, с. 121]; "Підготуйтесь до читання в особах першої частини оповідання" [там самос. 123]; "Підготуйтесь до читання в особах першої частини оповідання" [там само, с. 125]; "Виберіть для інсценізації уривок твору і підготуйтесь розіграти його в класі. Хто буде учасниками, а хто – глядачами? Які речі потрібні для інсценізації? Який настрій, інтонацію мовлення мають передати дійові особи?" [там само, с. 128]; "Уявіть, що ви також берете участь у розмові хлопчиків. Що б ви сказали? Розгляньте малюнок на сторінці 184. Хто із зображених на ньому хлопчиків – Сергійко? Доведіть свою думку. Як по-іншому можна назвати це оповідання?" [там само, с. 185].

О. Савченко подає також завдання репродуктивного характеру на формування комунікативної компетенції: "Прочитайте оповідання за частинами [там само, с. 15]; "Відповідаючи, наводьте приклади. Що у прочитаному є казковим, а що – справжнім?" [там само, с. 25]; "Який уривок із тексту проілюстровано?" [там само, с. 121]; "Чи зрозуміли ви, де і коли відбуваються події? Назвіть дійових осіб оповідання. Хто вони? Від чийого імені ведеться розповідь? Чому Митькові дуже сподобалось оголошення? [там само, с. 125]; "Простежте за текстом, як розгорталися події: зачин, основна частина, кінцівка. Скільки часу тривала рибалка? [там само, с. 128]; "Розгляньте малюнки. Які епізоди на них зображено? Чи впізнали ви дійових осіб? Що було для вас в оповіданні несподіваним? Що – смішним?" [там само, с. 128].

Найменшу кількість завдань у підручнику О. Савченко (3 клас) автор пропонує пошукового характеру на формування комунікативної компетенції: "Знайдіть рядки, в яких описується зовнішність дівчинки: її одяг, обличчя, очі, волосся, руки. У яких словах розкрито ставлення дівчинки до природи? Знайдіть у тексті речення з порівняннями" [там само, с. 15]; "Знайдіть у тексті міркування" [там само, с. 125]; "Знайдіть у тексті слова, які підказують інтонацію і темп читання. Позмагайтеся, хто швидше знайде абзаци з такими висловами: посмутнішав трохи; сила - силенна риби" [там само, с. 125]; "Знайдіть і прочитайте, як змінювався настрій Митька протягом описаних подій" [там само, с. 128].

У підручнику О. Савченко (4 клас) автор пропонує такі творчі завдання на формування комунікативної компетенції: "Козак Голота" Марія Пригара. Складіть план. Як по-іншому ви б могли назвати козака? Чому?" [8, с.50]; "Ласочка" Г.Тютюнник. Якими ви уявляєте зовнішність і характер старого рибалки ? Складіть план і підготуйтесь до переказу прочитаного. Пофантазуйте! Як можна продовжити

цю історію ?" [там само, с.69]; "Тут усе є ..." Олександр Єфімов. Чи доводилось вам помічати на засніжених деревах казкові образи ? Які саме ?" [там само, с.178]; "Як складають вірші" Володимир Рутківський. Пофантазуйте, якими могли бути пригоди Ганнусі у наступному році" [там само, с.183].

Серед завдань репродуктивного характеру можна виділити такі: "Козак Голота" М. Пригара. Які якості характеру козака виявилися в поєдинку з Гасанбеєм ? Що ще ви знаєте про ті часи?" [8, с. 50]; "На новій землі" Іван Боднарчук. Від чийого імені ведеться розповідь ? Що в оповіданні сказано про труднощі далекої подорожі до нових земель ? Як сприймали переїзд діти , мати , батько ? Поміркуйте про які часи йдеться в оповіданні. Хто його дійові особи ? [там само, с.52]; "Ласочка" Григір Тютюнник. Як Арсен упізнав Ласочку в дорослій людині ? [там само, с.69]; "Не забувай про джерело" В. Сухомлинський. Чому і як щез ставок? Який зміст передає вислів "лихий призвід" - людям заохота" ? Як це виявляється в житті" [там само, с.75]; "Тут усе є ..." О. Єфімов. Як Віті вдалося побачити дива?" [там само, с.178]; "Як складають вірші" В.Рутківський. Чи є в оповіданні відповідь , як складати вірш ? Доведіть своє міркування" [там само, с.183].

Окрім того автор пропонує такі завдання пошукового характеру: "Козак Голота" М. Пригара. Прогляньте оповідання. У якій послідовності розгорталися події, визначте зачин, основну частину, кінцівку" [8, с. 50]; "На новій землі" І. Боднарчук. Знайдіть у порадах дядька Андрія слова , що виражають головну думку твору" [там само, с.52]; "Ласочка" Г.Тютюнник. Знайдіть опис зовнішності лисиці, її рухів, голосу. З чого видно, що Ласочка була розумною, терплячою, спостережливою? Як вона "розмовляла"? Знайдіть в оповіданні зачин, основну частину і кінцівку. Знайдіть абзац, де є слова: він часто-густо засипав, вчетверте озирнувся, лисиця задріботіла" [там само, с.69]; "Не забувай про джерело" В. Сухомлинський. Знайдіть слова , які передають головну думку твору. Як ви їх розумієте? Поставте одне одному запитання за прочитаним" [там само, с.75]; "Тут усе є ..." О. Єфімов. Чи розкриває зміст оповідання його назву? Підтверджуйте свою відповідь, звертаючись до тексту" [там само, с.178];"Як складають вірші" В. Рутківський. Знайдіть і прочитайте продовження розповіді у нещодавно виданій книжці В. Рутківського" [там само, с.183].

Аналіз типів завдань у підручниках з читання О.Савченко для учнів 2-4 класів, спрямованих на формування комунікативної компетенції учнів під час роботи з оповіданнями, уможливив висновок: найбільша кількість у них репродуктивних завдань –35, пошукових завдань - 29, а також творчих завдань –30.

Під час наукового пошуку установлено, що автор В. Науменко по-іншому підходить до структурування свого підручника з "Літературного читання". Підручник за наповненістю має такі рубрики, які передбачають міжособистісну взаємодію: "Робота в парі", "Робота в групі", які містять завдання, спрямовані на формування комунікативної компетенції учнів початкової школи.

Установлено, що в підручнику з читання В. Науменко для 3 класу подано незначну кількість оповідань таких авторів, як: Олександр Копиленко, Юрій Старостенко, Григір Тютюнник, Всеволод Нестайко та інші.

Проаналізувавши кількісні дані оповідань та типів завдань до них за підручниками з читання В.Науменко для учнів 2-4 класів можна зробити висновки, що у них наведено недостатню кількість завдань, які сприяють формуванню комунікативної компетентності під час роботи з оповіданнями: їх представлено лише 83.

Наведемо приклади. У підручнику В. Науменко (3 клас) автор пропонує такі завдання творчого характеру на формування комунікативної компетенції: "Складіть оповідання "Зустріч Мишка із сорокою навесні" "Хто це такий?" Юрій Старостенко)" [3, с.133]; "Уявіть себе режисерами. Як би ви побудували сценарій кінофільму за прочитаними творами Миколи Трублаїні? Яким би показали автора оповідань, яку роль йому відвели?" [там само, с.142]; "Поділіться один з одним враженнями від оповідання Ю. Збанацького "Лелеки" [там само, с.151]; "А як вважаєте ви? Поділіться своїми міркуваннями один з одним за твором "Айстри" О.Буценя" [там само, с.157].

Найбільшу кількість завдань автор подає репродуктивного характеру на формування комунікативної компетенції: "Що розповів письменник про клопоти ведмедя? За твором "Хто це такий?" Ю.Старостенка" [там само, с.133]; "На основі прочитаного обміняйтеся думками про те, хто такий справжній друг" [там само, с.139]; "Перегляньте прочитане оповідання Євгена Гуцала. Визначте тему твору" [там само, с.145].

Також подано завдання пошукового характеру: "Чи згодні ви з думкою, що письменник уміє спостерігати за природою, описувати її? Доведіть свою відповідь прикладами з тексту" [там само, с.145]; "Прочитайте оповідання в особах. За допомогою інтонації передайте здивування, радість, незадоволення Тетянки та розсудливість тата" [там само, с.153]; "Порівняйте оповідання Юрія Збанацького та Галини Демченко про лелек. Якою темою їх об’єднано? Що спільного й відмінного в поведінці птахів у цих творах?" [там само, с.151].

Аналіз типів завдань у підручниках з читання В.Науменко для учнів 2-4 класів, спрямованих на формування комунікативної компетенції учнів під час роботи з оповіданнями, уможливив висновок: найбільша кількість у них творчих завдань –46, є пошукові завдання - 21, а також репродуктивні –16. Отже, на відміну від О.Савченко автор В.Науменко пропонує більшу кількість творчих завдань, які сприяють формуванню комунікативної компетенції школярів.

Порівняльний аналіз змісту підручників О.Савченко та В.Науменко щодо використання кількості оповідань та типів завдань до них на формування комунікативної компетенції під час їх вивчення подано у таблиці 1.1 (Див. Таблицю 1.1).

Таблиця 1.1.

Порівняльний аналіз змісту підручників О.Савченко та В.Науменко з читання щодо використання кількості та типів завдань на формування комунікативної компетенції учнів під час вивчення оповідань

Кількість усіх оповідань у підручниках О.Савченко	Кількість творчих завдань до них	Кількість пошукових завдань до них	Кількість репродуктивних завдань	Усього завдань у підручнику	Кількість усіх оповідань у підручниках В.Науменко	Кількість творчих завдань до них	Кількість пошукових завдань до них	Кількість репродуктивних завдань до них	Усього завдань у підручнику
4 клас -9	7	10	9	655	4 клас -11	37	15	12	432
3 клас -11	15	8	11	893	3 клас – 13 оп.	6	6	4	439
2 клас - 29	8	11	15	985	2 клас – 12 оп.	3	-	-	487
Всього 49	**30**	**29**	**35**	**3518**	**Всього 36**	**46**	**21**	**16**	**1358**

Отже, дані таблиці 1.1 уможливлюють такі висновки: кількість усіх оповідань у підручниках О. Савченко складає – 49; кількість завдань до них творчого характеру на формування комунікативної компетенції – 30, репродуктивного характеру – 35, пошукового – 29. Кількість усіх оповідань у підручниках В.Науменко складає - 36. Кількість завдань до них творчого характеру на формування комунікативної компетенції – 46, репродуктивного характеру –16, пошукового- 21 . Варто зауважити, що у підручниках подано достатню кількість оповідань, кількісні дані щодо оповідань та розподілу типів завдань у підручниках обох авторів майже не відрізняються з домінуванням творчих завдань, яких у 2 рази більше у В.Науменко порівняно з репродуктивними та домінуванням репродуктивних, яких більше у підручниках О.Савченко.

Співвідношення оповідань до загальної кількості текстів для читання в різних підручниках з літературного читання для учнів 2-4 класів авторів О.Савченко та В.Науменко подано у рис. 1. (Див. рисунок 1).

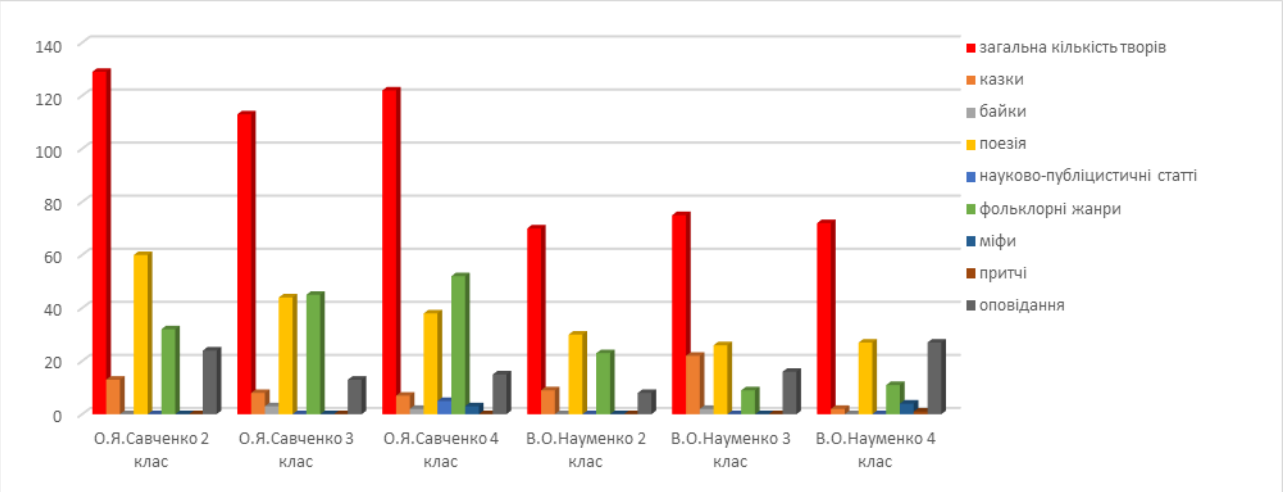


Рис.1. *Співвідношення оповідань до загальної кількості текстів для читання у підручниках з літературного читання В.Науменко та О.Савченко для учнів 2-4 класів*

Отже, з рис. 1 постає: співвідношення оповідань до загальної кількості текстів у підручнику О.Савченко є таким: для учнів 2 класу – 129 загальна кількість, а оповідань – 29; для школярів 3 класу загальна –113, оповідань – 13; для учнів 4 класу загальна –112, оповідань – 11. Щодо загальної кількості усіх оповідань, уміщених у підручниках з читання О.Савченко, то постає, що тут загальна кількість текстів становить 252, з них 49 оповідань, що становить 19,4 % від загальної кількості.

У підручнику В.Науменко – для школярів 2 класу: 105 – загальна кількість творів, з них – 12 оповідань; для 3 класу: 75 - загальна кількість, з них –13 оповідань; для 4 класу: 72 – загальна кількість, а оповідань - 11. У підручниках з читання для учнів 2-4 класу за редакцією В.Науменко загальна кількість творів 217, з них оповідань – 36, що становить 16, 5 %. Отже, ми бачимо, що співвідношення оповідань до загальної кількості текстів у обох авторів майже однакове: більше 15 % від загальної кількості, найбільший відсоток представлено автором О.Савченко – 19, 4 %. У підручниках В.Науменко за 2-4 клас загальна кількість 1358 завдань до усіх творів, завдань на формування комунікативної компетенції – 83, що становить 6, 1 % від усієї кількості. У підручниках О.Савченко за 2-4 клас загальна кількість 3518 завдань до усіх творів, завдань на формування комунікативної компетенції – 94, що становить 2, 6 % від усієї кількості. Отже, як бачимо, співвідношення завдань на формування комунікативної компетентності до загальної кількості у підручниках В.Науменко за 2-4 клас у 3 рази більше, ніж у підручниках О.Савченко.

Вивчивши та проаналізувавши кількісне співвідношення оповідань у підручниках з читання для учнів 2-4 класу та завдання під час їх вивчення, які вміщені у підручниках О.Савченко та В.Науменко, ми дійшли такої думки, що підручники обох авторів за своєю структурою та різноманітністю оповідань є доцільними у використанні з метою формування комунікативної компетенції. Окрім того у підручнику О.Савченко усього творчих завдань 30 під час оповідань, порівняно з підручником В.Науменко, де усього 46 творчих завдань під час їх вивчення. Як

бачимо кількість творчих завдань у обох авторів майже однакова, проте їх більше у підручниках В.Науменко.

Список використаних джерел:

1. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // mon.gov.ua›Освіта› Освітні програми›…dlya-pochatkovoyi-shkoli. 40 с.
2. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Генеза, 2012. 176 с.
3. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл. К.: Генеза, 2014. 176 с.
4. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл. К.: Генеза, 2015. 176 с.
5. Новий державний стандарт початкової загальної освіти всеукраїнська серпнева конференція. 2018. http:// nus.org.ua/.../2017/.../NewSchool_Presentation-final_18-08. (дата звернення: 7.05.2020).
6. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Видавничий дім "Освіта", 2012. 160 с.
7. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. 192 с.
8. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Видавничий дім "Освіта", 2015. 198 с.

ПОНЯТТЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Курило Ярослав Юрійович, студент 4 курсу історико-юридичного факультету спеціальності014 Середня освіта (Історія)

Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Політична культура особистості, як відомо, визначає насамперед політичну культуру суспільства, що передбачає цілеспрямований процес її формування і засвоєння індивідом політичних знань, норм і цінностей. У цьому зв'язку є підстави констатувати, що актуальність сучасних проблем формування політичної культури підсилюється пасивністю молоді щодо політичних процесів. Забезпечити розвиток достатнього рівня політичної культури підростаючої особистості покликана, насамперед, шкільна освіта, зокрема, вивчення учнями дисциплін суспільство-знавчого циклу. Тож зміст шкільної суспільствознавчої освіти і розв’язання виховних завдань в освітньому процесі за таких умов має спрямовуватись на формування стійкої світоглядної позиції учня щодо політичного життя країни.

Серед основних завдань, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 29012- 2021 рр., передбачено необхідність спрямування освітньої

діяльності на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки учнів; утвердження нової ролі освіти як стратегічної основи розвитку особистості; суспільства, нації і держави; нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина [6].

В системі цих завдань важливе місце належить формуванню політичної культури, яке має здійснюватися впродовж усього процесу навчання дітей та молоді, що сприятиме всебічному розвитку, гармонійності і цілісності особистості, здатної до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності. Як свідчить аналіз праць і наукових досліджень філософів, педагогів, соціологів, політологів з проблем політичної культури, її розвиток в особистості здійснюється відповідно до об'єктивних закономірностей і чинників соціально-економічного та культурного розвитку суспільства.

Внаслідок цього концептуальне визначення загальних підходів до формування політичної культури старшокласників вимагає врахування економічної, суспільно-політичної, демографічної ситуації, становища молоді в суспільстві, аналізу закономірностей формування в неї нового світогляду, морально-етичних, національно-історичних основ поведінки. Для об'єктивного та всебічного дослідження даної проблеми проаналізуємо такі поняття, як „культура", „політика", „політична культура". Аналіз наукової літератури засвідчує, що не існує загальноприйнятої концепції, яка б пояснювала генезис і сутність культури вичерпно та без суперечностей. Це й спричинило велику кількість дефініцій поняття культури, за допомогою яких дослідники намагаються виділити й назвати найхарактерніші ознаки культури та культурних явищ.

На побутовому рівні культура розглядається, з одного боку, як щось нормативне, зразкове, на що повинні орієнтуватись представники конкретного суспільства, верстви, професійної групи, з іншого, - ототожнюється з освіченістю, інтелігентністю людини або ж пов'язується з характеристикою місця і способу життя людини.

У сучасній науці у визначенні культури існує три пріоритетних напрями, які характеризують її сутність.

1) Культура розглядається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людством. Людина постійно знаходиться у ситуації моральної, естетичної, світоглядної оцінки подій і явищ дійсності, постановки завдань, пошуку і прийняття рішень та їх реалізації. Зміст її життєдіяльності визначається спрямованістю особистості на осмислення, пізнання і актуалізацію загальнолюдських цінностей. На думку О.І.Арнольдова, Ю.І.Єфімова, В.П.Тугаринова та інших, саме сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, складає сутність культури. Людина завжди діє у межах загальнолюдських цінностей, тобто у рамках певної культури одночасно і як об'єкт культурних впливів, і як суб'єкт – творець цінностей.

2) Культура особистості розглядається також як соціально-обумовлений рівень її розвитку в будь-якій сфері діяльності. З цієї точки зору пізнання сутності компонентів культури допомагає розкрити їх значення і для аналізу педагогічної

реальності. Цінності, виконуючи функцію стимулів, на думку психолога О.Г.Асмолова, створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому і особистісно-смисловому рівнях. Джерелом особистісно-смислової активності учня є специфічні для його пізнавальної діяльності потреби: прагнення до самовдосконалення (самоактуалізації) і самореалізації в цій діяльності, самоствердження у колективі однолітків та інших оточуючих людей.

3) Культура, як набір цінностей, певною мірою статичного явища, не дозволяє з достатньою повнотою дослідити її внутрішню структуру. Тому її трактування необхідно доповнити діяльнісним підходом.

Термін політична культура в науковий обіг увів І. Гердер, мислитель епохи Просвітництва [3, с. 367-368]. Але активно воно почало вживатись лише після 1965 р. Визначення політичної культури, яке стало класичним, запропонували Г. Алмонд і С. Верба. Під політичною культурою вчені розуміли специфічну галузь суспільного життя, яка належить одночасно і до сфери політики, і до сфери культури. На їх погляд, політична культура є сукупністю індивідуальних позицій та орієнтацій учасників політичної системи, суб'єктивної сфери, що лежить в основі політичних дій і надає останнім певного значення [1]. Науковці розмежовували два рівні досліджень політичної системи інституційний та орієнтаційний. Якщо на першому увага концентрується на вивченні інституційної структури політичної системи, то другий рівень звертає увагу на вивчення орієнтацій особистості на цю систему і соціально-політичні інститути та на розумінні особистістю своєї ролі в цій системі. [1, с.22].

В XVII-XVIII ст. інтерес до даної проблеми виявили французькі філософи Вольтер, Т.Гоббс, Ш.Монтеск'є, Ж.Ж.Руссо. Вони продовжили античну традицію, що включає політику в сферу культури. У працях цього періоду простежується думка, що народ через народні збори може і має право обмежувати, відбирати владу у правителів, змінювати політику. Але для цього необхідно вміти висловлювати свою волю, що й є елементом політичної культури.

У XIX ст. значно посилився інтерес до політичних наук, і зміст політичної культури набуває нового звучання. На думку Г.Спенсера, політикам необхідно детально вивчати соціальні процеси. Вчений наголошував на ролі знань як фундаменту політичної культури і відмічав, що, як і будь-яке ремесло, політика вимагає вивчення.

Отже, політика не відокремлена від культури, а виступає її структурною частиною, органічно пов'язаною з іншими частинами цілого. Політика – це організаційна, регулятивна і контрольна сфера суспільства в межах якої здійснюється соціальна діяльність, спрямована головним чином на досягнення, утворення й реалізацію влади індивідами і соціальними групами задля здійснення власних запитів і потреб.

На сьогодні існує багато визначень поняття "політична культура". Серед українських та зарубіжних політологів та педагогів немає єдиного підходу до трактування цього поняття. Частина дослідників акцентує увагу на суб'єктивному психологічному аспекті – думках, оцінках, почуттях більшості громадян – ставлення до політичних справ та ситуацій. Інші - на політичній поведінці та системі, яка

впливає на поведінку особистості. Йдеться про ставлення до таких політичних об’єктів, як нація, її політичні установи – законодавчі організації, уряд, суди, власне до політичного процесу, тобто до того, як сприймаються політичні рішення, нарешті про ставлення осіб як співгромадян - членів суспільства, до тієї самої політичної спільноти і до себе як громадянина.

Є. Головаха розуміє політичну культуру як сукупність сталих форм політичної свідомості та поведінки, які визначають особливості функціонування суб’єктів політичного процесу в межах певної політичної системи. Сталі форми політичної свідомості – це політичні установки, орієнтації, переконання. Усталеними формами політичної поведінки, на думку вченого, є вироблені в процесі політичної діяльності типові поведінкові реакції та стереотипи [4, С.26].

Досліджуючи феномен політичної культури, українська дослідниця Л. Нагорна виокремлює два концептуальні підходи, що склалися в сучасній науковій думці. Перший – так званий "психологічний" підхід. Вчені цього напрямку зосереджені на дослідженні типів орієнтацій на індивідуальному та груповому рівнях. Такий підхід використовується для аналізу рівня політичної компетентності членів суспільства, їх "готовності/неготовності діяти відповідно до усталених в суспільстві цінностей, принципів і норм, а також для характеристики мотивацій і якісного стану політичної свідомості та поведінки" [5, с. 15].

Другий підхід, на думку Л. Нагорної, складають "соцієтальні" визначення, які ґрунтуються на розумінні політичної культури як "своєрідного індикатора рівня політичного розвитку, особливостей функціональних та формально-юридичних рис політичних систем, віддзеркалення особливостей ментальності, індивідуального й суспільного досвіду" [5, с. 15].

Сама вчена вважає політичну культуру єдністю "об’єктивних соціально-нормативних компонентів свідомості й поведінкових стереотипів", яка надає політичній сфері цілісності й інтегративності [5, с. 16]. Обґрунтовуючи необхідність вивчення феномену політичної культури, вчена пише: "За її допомогою легко визначити рівень цивілізованості соціуму, культури політичного мислення й політичного спілкування, культури поведінки політиків і населення як суб’єктів політичного процесу… Вона фіксує "больові точки" у механізмах політичної комунікації" [5, с. 16].

А. Хорошенюк досліджує феномен політичної культури старшокласників. Автор стверджує, що процес розвитку політичної культури перебуває під впливом різноманітних факторів, які безпосередньо чи опосередковано впливають на особистість старшокласника. Вона виділила дві великі групи факторів:

а) зовнішні – впливу макро- і мікросередовища, педагогічні впливи, характер і складність поставлених завдань, сімейно-побутові умови;

б) внутрішні – особливості особистості старшокласника і його психічного стану, а також його особистісний досвід і установки, спрямованість особистості [9, с.35].

На думку української політологині О. Царенко, політична культура – це органічна, загальна характеристика форм та зразків поведінки людей в публічній сфері, їх якісних цінностей, які проявляються в сфері публічної влади, яка втілює їх

цілі стосовно змісту політики та закріплює норми та традиції взаємозв'язку держави та суспільства; це типовість однієї або групи країн [10, с.180].

Молода українська дослідниця Н. Новікова дає таке визначення політичної культури: "Політична культура – це особливий різновид культури, спосіб духовно-практичної діяльності й відносин, що відображають, закріплюють та реалізують головні національні цінності та інтереси, формують політичні погляди та цінності, знання та навички участі громадян у суспільно-політичному житті" [7, с. 68].

Дослідник В. Бебик пропонує під поняттям "політична культура" розуміти якісний параметр політичного життя суспільства, що характеризує ступінь розвитку і співвідношення між правовими, соціальними та психологічними регуляторами функціонування політичної сфери суспільства. Останні сприяють політичній соціалізації особистості, конституйовані в соціально-політичних інститутах, суспільній свідомості та політичній практиці [2 , с. 232– 233].

Таким чином, аналіз поняття свідчить, що термін "політична культура" може вживатися в двох значеннях: у вузькому та широкому. У вузькому значенні під політичною культурою слід розуміти множинність норм, цілісність принципів, установок, яких мають дотримуватись члени суспільства, щоб відповідна політична система могла існувати.

У більш широкому значенні політична культура визначається як рівень і характер політичних знань, переконань громадян, уміння застосовувати їх у процесі громадсько-політичної діяльності. Цим поняттям визначається також зміст і якість соціальних цінностей, традицій і норм, що регулюють політичні відносини. Політична активність людей виявляється в їхній соціальній активності, дійовій участі в політичному житті країни, управлінні державою та громадськими справами.

Політична культура виконує в суспільстві певні функції:

1) нормативно-ціннісну, яка полягає в тому, що політична культура визначає індивідам, групам, суспільству загалом певні норми, стандарти політичного мислення і поведінки, реакції на навколишнє політичне середовище; межі, які не можна порушувати політичному суб'єкту; фіксує ієрархію політичних цінностей, визначає пріоритети, наприклад, орієнтація або на державу, або на громаду, або на самого себе, формує розуміння власних можливостей реалізації прав і свобод у певній політичній системі;

2) ідентифікації – реалізується потреба людини у груповій приналежності (відповідності і формуванні певних для себе форм участі в політичному житті при збереженні і відстоюванні інтересів спільноти, до якої належить людина); без сформованої ідентичності – соціальної, національної, особистісної людина нібито "випадає" з системи соціальних координат, починається хаотичний пошук необхідного захисту, який часто переходить в агресію, правопорушення, прагнення "сильної руки" або ностальгію за минулим;

3) пізнавальну – політична культура сприяє засвоєнню знань, необхідних для діяльності в сфері політики, формуванню і висловленню власної думки, раціонально-критичного мислення з проблем політичного життя суспільства;

4) адаптації, що виражає потребу людини, спільноти в пристосуванні до мінливого політичного середовища, умов реалізації своїх прав та обсягу повноважень владних структур;

5) соціалізації, що розкриває процес набуття людиною певних навичок і вмінь, які дозволяють їй реалізовувати громадянські права, політичні функції та захищати власні інтереси, відбувається “включення” людини до політичного середовища;

6) виховну – розкриває здатність політичної культури формувати певний тип “людини політичної”, який є адекватним для даної політичної системи;

7) мобілізаційну – політична культура спрямовує і організовує громадян на вирішення певних політичних і соціальних завдань;

8) інтеграції (дезінтеграції), коли політична культура забезпечує засвоєння громадянами політичних норм і цінностей, які притаманні певній спільноті, тим самим згуртовуючи, об’єднуючи їх, або навпаки, не забезпечує засвоєння норм і цінностей, останні “розмиваються”, що спричиняє розкол суспільства;

9) відтворювальну – сприяє збереженню і відтворенню даної системи суспільно-політичних відносин з усіма притаманними їй суперечностями і особливостями, тим самим пов’язуючи одне з одним покоління і забезпечуючи історичну безперервність і поступовість політичного процесу;

10) комунікації – здійснюється взаємодія між суб’єктами та інститутами [8, с.31-32].

Таким чином, політична культура пов’язана із загальною культурою особистості. Компоненти політичної культури представлені в ній разом з культурою праці, культурою поведінки, культурою побуту. Разом з тим, можна зробити висновок про те, що зв’язок між загальною та політичною культурою настільки безпосередній, що справедливим є твердження про те, що політична культура - це прояв загальної культури в процесі взаємодії людини з політичними феноменами політичного і державного життя, реалізації своїх політичних прав громадянина. У той же час було б помилковим вважати, що будь-яка людина з високим рівнем загальної культури володіє обов’язково і політичною культурою. Оволодіння останньою передбачає набуття знань, умінь і навичок з метою виконання своїх громадянських обов’язків в умовах сучасного розвитку суспільства.

Список використаних джерел:

1. Алмонд С., Верба Г. Гражданская культура и стабильность демократии. Политические исследования. 1992.№4. С.127-128.

2. Бебик В. М. Політологія для політика і громадянина: [монографія]. К. : МАУП, 2003. 424 с.

3. Гердер И. Г. Идеи к философии истории и человечества. М. Наука, 1977. 703 с.

4. Головаха Є. Типи політичної культури та цивілізаційний вибір населення України. Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. Вип. 3 (17). Київ: 2016.

5. Нагорна Л. П. Політична культура і культура політики: етичні аспекти. Політичний менеджмент. 2009. № 6(39). С. 14-24.

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 29012- 2021 рр.. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf

7. Новікова Н. Є. Особливості формування політичної культури особистості в умовах трансформації суспільства на прикладі України. Наукові записки НаУКМА. Політичні науки. 2016. Т. 186. С. 67-71.

8. Остапенко М. А. Політична культура суспільства: Навч. посіб. К. : МАУП, 2008. 96 с.

9. Хорошенюк А.П. Вплив ціннісних орієнтацій старшокласників на формування їх політичної культури. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. Київ, 2002. – Кн.І. С.176-179.

10. Царенко О. О. Особливості формування політичної свідомості в процесі політичної соціалізації. Наукові праці. Політологія.2011. Випуск 163. Том 175. С.108-112. URL: file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/75476-158352-1-SM.pdf.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ "СИНТАКСИС"

Літоренко Анна, студентка групи По-31 факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливо значущою стає компетентно спрямована освіта, яка передбачає реалізацію принципу "навчатись діючи". Це означає, що сучасні учні, починаючи з молодшого шкільного віку, повинні не тільки здобувати знання, у них мають сформуватися відповідні компетентності, уміння й навички застосування набутих знань у практичній діяльності. Як відомо, вільне володіння рідною мовою сприяє розумовому й загальному розвитку дітей, дає їм змогу висловлюватися правильно, чітко, зрозуміло, почуватися комфортно у спілкуванні з однолітками та людьми інших вікових категорій. Про вивчення мови на комунікативних засадах читаємо в працях таких учених, як М. Вашуленко, Л. Варзацька, М. Пентилюк, В. Бадер, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін. "Зазначимо, що навчання мови на комунікативних засадах передбачає: засвоєння мовних одиниць, необхідних і достатніх для спілкування українською мовою; формування на цій основі частково мовленнєвих (орфоепічних, лексичних, граматичних) умінь і навичок; формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма); формування комунікативних умінь і навичок, тобто умінь діалогічного й монологічного мовлення, яке зумовлене відповідним мотивом, орієнтацією на слухача і зміст якого залежить від ситуації спілкування"[4].

Метою моєї статті є: дослідити, як відбувається розвиток творчих здібностей учнів під час вивчення розділу "Синтаксис".

Як відомо, основною одиницею зв'язного мовлення є речення, тому навчальними програмами з української мови для початкової школи передбачена систематична, цілеспрямована робота над елементами синтаксису, над засвоєнням молодшими школярами основних відомостей про речення, його будову, типи за метою висловлювання тощо. Як зазначають провідні методисти, працювати над реченням потрібно не тільки на уроках української мови, як це здебільшого є, а й на кожному уроці навчання грамоти (1 клас), мови і читання. Вивчення елементів синтаксису в початкових класах набуває особливого значення. Це насамперед пояснюється метою уроків української мови в початковій ланці освіти – допомогти молодшим школярам оволодіти нормами граматичної будови рідної мови, збагатити мовлення різноманітними формами і способами висловлення думки, піднести рівень розвитку зв'язного мовлення учнів [1].

Курс української мови для початкових класів значно оновився, у ньому чіткіше передбачено взаємодію двох складових частин: мовної освіти школярів та їх мовленнєвого розвитку. Перевага у змісті початкового курсу надається останній. Мовні знання служать важливим засобом розвитку мислення дитини, що здійснюється в процесі побудови зв'язних висловлювань, роботи над текстом, його структурою [2].

У роботі над засвоєнням елементів синтаксису в початкових класах можна виокремити кілька напрямів, між якими існує тісний зв'язок:

• Практичні спостереження за синтаксичною будовою та інтонаційним оформленням речення;

• Формування уявлень про одиниці синтаксису – словосполучення, речення, зв'язне висловлювання (текст);

• Засвоєння структури речення і найважливіших синтаксичних понять;

• Поглиблення знань і вмінь із синтаксису під час опрацювання несинтаксичних тем;

• Формування в учнів уміння використовувати у власному мовленні речення за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні) та за інтонацією (неокличні, окличні);

• Застосування набутих знань і вмінь із синтаксису у практиці зв'язного мовлення [1].

Мовленнєвій діяльності на уроці української мови учитель повинен відводити більше половини часу, вміло поєднуючи розвиток мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь учнів. Мовні уміння необхідно спрямовувати на формування базових понять, засвоєння норм літературної вимови, оволодіння опорними вміннями логічного мислення.

Щоб зацікавити учнів роботою на уроці, необхідно подбати про гармонійне поєднання його мотиваційного, змістового, процесуального та розвивального компонентів. Зміст має привабити дітей чимось незвіданим, сприяти розвивальним дидактичним цілям. Дитина має зрозуміти значущість навчального матеріалу, тому

педагогу слід створювати оптимальне навчальне середовище для реалізації сутнісного потенціалу кожної особистості [3, с.25].

Не менш важливими під час вивчення синтаксису є творчі вправи. Робота над творчими вправами здійснюється поетапно засобами дослідницьких, ігрових творчо-прикладних дій, у ході яких відбувається розвиток та діалектичне поєднання операціонального та образно-асоціативного видів мислення. Для того, щоб стимулювати розвиток творчого мислення молодших школярів, створюються зовнішні ігрові умови та формуються необхідні мислительні операції за допомогою спеціальних вправ. В іграх мозок дитини начебто тренує дійсно людську здібність створювати нові ідеї, конструкції, продукти, які удосконалюють вже досягнуте, реконструюють його або конструюють щось принципово нове.

Вправа метод навчання, що припускає багаторазове, свідоме повторення розумових і практичних дій з метою формування, закріплення, удосконалення необхідних навичок і вмінь.

Функція методу вправ полягає у трансформуванні частини знань учнів в навички й уміння з метою сформувати в нього готовність до вмілих практичних дій, відтворювальну і творчу активність у різних умовах. За О. Біляєвим, сучасна методика розрізняє вправи репродуктивні (відтворення вивченого за зразком), конструктивні (перебудова, заміна одних мовних моделей іншими) і творчі, які включають творчу уяву й розраховані на варіативність та індивідуальність виконання (складання речень, редагування тексту, написання переказу, твору тощо).

Творчі вправи передбачають формування вмінь переносити набуті навички в змінені умови, застосовувати їх у нестандартних обставинах, в уявних, умовно реальних, природних ситуаціях [5, с.15].

Особливість мовного матеріалу така, що засвоєння його не залишається на рівні сприйняття, а потребує реалізації у відповідних уміннях і навичках, що досягається тренуванням.

Дидактична суть методу вправ полягає в тому, що вчитель за допомогою спеціальних завдань, які виконують учні, спрямовує їх на вироблення мовних умінь і навичок.

Отже, вправи – це невід’ємна складова частина вивчення мови, оволодіння високою культурою усного і писемного мовлення. Для методики викладання пунктуації української мови велике значення має визначення раціональної системи тренувальнихвправ.

Вправи з мови класифікуються, виходячи з різних критеріїв, наприклад:

1) змісту (відповідно до розділів шкільної програми);

2) форми проведення – усні і письмові;

3) ступеня складності тощо.

Класифікувати вправи для вивчення пунктуації з урахуванням засвоєння мовного матеріалу із синтаксису, пунктуації з урахуванням контексту, на матеріалі тексту, засобами виразного його читання для вироблення культури писемного мовлення.

Провідні методисти (Богуш А., Вашуленко М., Савченко О., Орланова Н. та ін.) перевагу творчих робіт на уроках мови над іншими видами навчальної діяльності вбачають у тому, що творча праця виводить учнів за межі штампованих, часто набридлих, нудних завдань, виробляє самостійність, ініціативу, заохочує до змагання. Слушним є зауваження О.Савченко, що у традиційній методиці недооцінюється робота з розвитку уяви молодших школярів, хоча вони особливо чутливі до створення фантастичних образів. На відміну від мислення, що оперує поняттями, уява оперує образами. Як зазначає Л.Шрагіна, "саме ці особливості уваги – здатність оперувати образами й трансформувати їх за умов браку повної інформації дають підставу вважати її психологічною основою людської творчості".

Отже, для розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови важливе значення має розвиток уяви засобами емоційної організації сприймання художніх творів, надання учням свободи творчості, створення проблемних ситуацій з урахуванням емоційного фактора.

Таким чином, психолого-педагогічними передумовами ефективного розвитку творчих здібностей учнів 3-4 класів є розвиток їхньої емоційної сфери, психічних процесів (творча уява, образність мислення, мимовільність уваги, індивідуальні властивості наочно-образної та оперативної пам’яті), а також психологічних факторів навчання мови (чуття мови, дару слова). Важливого значення у процесі розвитку творчих здібностей набувають:

- активізація пізнавальної діяльності;
- застосування інтерактивних технологій;
- ігрових прийомів;
- проведення нестандартних уроків;
- забезпечення мотивації мовленнєвої діяльності.

Розвивати творчі здібності можна по-різному. Окремі учні (обдаровані) переважно самостійно тренують свої задатки, щоб розвинути їх у здібності, і удосконалюють свої здібності, щоб вони стали творчими. Але для розвитку творчих здібностей більшості школярів важливою є саме роль учителя. "Завдання педагога - управляти процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання" .

Можна визначити такі підходи до керівництва творчою діяльністю:

1) оволодіння алгоритмами творчого процесу й побудова відповідних моделей різноманітних творчих рішень;

2) створення найсприятливіших умов для творчості.

Ураховуючи специфічну природу творчості, учитель свою роботу повинен здійснювати у двох напрямках:

1. Виявлення і розвиток творчих здібностей.

У цьому напрямку процес розвитку творчих здібностей учнів здійснюється поетапно.

Таких етапів можна виділити три:

а) початковий, на якому здійснюється аналіз уривків класичної літератури (виявити та визначити роль найрізноманітніших художніх засобів);

б) проміжний, на якому пропонуються творчі завдання на основі поданих зразків (дописати, завершити, дібрати тощо);

в) творчий (побудова художнього тексту).

2. Створення "нестандартних ситуацій" з метою активізації прихованих творчих здібностей, закладених у кожній дитині від народження.

Відомо, що здібності й нахили до творчості можна розвинути, поставивши учня в певні складні умови, за яких він буде вимушений, самостійно щось створити. Такими умовами може бути контрольна робота (навіть учні, які вважали, що не мають творчих здібностей, за 15-20 хвилин під час контрольної роботи творили шедеври, справжні перлини художнього слова). Учитель повинен лише надихнути на творення власних текстів. Тому гаслом роботи у цьому напрямку можуть стати слова

К. Ушинського: "Учень - це не посудина, яку потрібно наповнити, а факел, який треба запалити".

На початковому етапі розвитку творчих здібностей ефективним засобом є ознайомлення учнів з "творчою лабораторією" письменників (І. Франка, В. Стефаника. В. Симоненка). Це можна робити і на уроках літератури під час вивчення творчості письменника, зачитувати уривки зі спогадів і обговорювати їх, і на уроках мови, добираючи для диктантів, переказів, аудіювання чи читання мовчки відповідні тексти. Цікавими є вправи на зіставлення уривків з творів письменників першого і останнього варіанту (чи видання).

На другому (проміжному) етапі можна пропонувати учням на уроках української мови вправи, які, окрім творчих здібностей, розвивають образне мислення, художнє бачення світу, розширюють словниковий запас, сприяють кращому засвоєнню семантики слів:

Приклади вправ до розділу "Синтаксис"

• дібрати означуване слово, до якого поданий прикметник був би епітетом;

• вибрати найвдаліший варіант слова;

• дописати (відновити) віршовані рядки;

• об'єднати кілька речень в одне:

• розчленувати текст на складові частини, змінити (

• замінити поданий текст синонімами:

• дібрати якнайбільше означень до поданого слова (наприклад, день - похмурий, незабутній,...), чи якомога більше дієслів, які б поєднувались із словом (наприклад, вітер дме, завиває, співає,...). Такі вправи доцільно проводити у формі гри, змагання ("Хто швидше", "Хто більше").

Широке поле для творчої діяльності учнів відкривають завдання розширити, згорнути, перебудувати, замінити) мовний матеріал;

• розширити текст, вживаючи якомога більше прислівників, але не додаючи більше ніж два речення; дати заголовок тексту ("Осіння піч. Зривається вітер, шарпає дерева. Дощ періщить у шибки...")

• перебудувати прості речення на складне речення з різними видами зв'язку, визначити смислові відношення між частинами складних речень;

• вставити пропущені слова;

Дуже полюбляють учні завдання, спрямовані па розвиток уяви, наприклад:

• скласти усну розповідь від імені письменника (Т. Шевченко "Мої інтереси і захоплення", "Моє перше велике кохання". "Жінки у моєму житті", "Моя сім'я", "Моє життя на засланні", "Моя пристрасть - гравюра"):

• взяти "інтерв'ю" у письменника.

Такі завдання активізують пам'ять, увагу, вчать самостійно оцінювати, встановлювати причино -наслідкові зв'язки, мотивувати ті чи ті дії.

На етапі актуалізації знань можна використати асоціювання ("асоціативну павутинку", "ланцюжок асоціацій"), яке спонукає учнів думати, стимулює мислення шукати зв'язки між окремими поняттями. Під час підведення підсумків уроку (рефлексії) учитель може знову повернути учнів до схеми асоціацій, щоб доповнити її.

На етапі написання творчих робіт насамперед виділяються "класичні" твори-роздуми. передбачені навчальною програмою. Саме твори-роздуми є каменем спотикання для багатьох учнів, адже структура "вступ - основна частина - висновки" часто їх відлякує (бо обмежує!). Звичайно, така проблема не виникатиме, якщо вчитель пояснить вимоги до творів такого типу, послідовно, системно розвиватиме критичне мислення учнів, тобто навчить їх формулювати тезу, бачити причиново-наслідкові зв'язки, добирати аргументи на підтвердження тези, визначати (і розрізняти!) у творі тему, ідею, шукати проблеми, пояснювати роль художніх засобів, вилучати зайву інформацію тощо.

Інтерес до творчості зростатиме, якщо учні бачитимуть реальний результат власних пошуків і зусиль. Але заохочувати и оцінювати учнів слід об'єктивно і хвалити лише тоді, коли справді є хоч незначні досягнення, бо часто завищені оцінки призводять до того, що учні перестають мислити, а саме здатність мислити є необхідною умовою розвитку творчих здібностей.

Особливості вивчення синтаксису в початковій школі згідно з програмою:

У програмах початкових класів вивчення граматики посідає чільне місце, бо саме в цих класах учні ознайомлюються з будовою рідної мови, оволодівають навичками практичного її вживання. У початкових класах вивчається матеріал, який є базовим для свідомого оволодіння мовою в середніх класах. Так, за час навчання в 1-4 класах учні повинні засвоїти елементи синтаксису (загальне поняття про словосполучення і речення, речення розповідні, питальні, спонукальні, головні та другорядні члени речення (без уживання термінів), звертання у спонукальних реченнях, однорідні члени речення).

Відповідно до чинної програми з української мови, елементи синтаксису вивчаються в кожному з початкових класів, тобто чітко простежується наступність в опрацюванні синтаксичних тем. Матеріал розташований у порядку складності, яка з класу в клас наростає.

Так, у першому класі, в період навчання грамоти, діти вчаться виділяти речення з

мовного потоку, складають речення з двох-трьох слів за предметними та сюжетними малюнками, продовжують речення за поданим початком; безумовно, вчаться правильно інтонувати речення, різні за метою висловлювання та інтонацією.

У другому класі матеріал ускладнюється: школярі одержують уявлення про речення, його сутність (складається зі слова чи з кількох слів, виражає закінчену думку), опрацьовують типи речень за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні), встановлюють з допомогою питань зв'язок між словами в реченні. Ще більш насиченим є матеріал про речення, запропонований для опрацювання учням 3 класу. Зокрема, у третьокласників формується поняття про типи речень за інтонацією – окличні та неокличні, головні члени речення (підмет і присудок) і другорядні члени речення (без уживання термінів).

Учні 4 класу, згідно з програмними вимогами, удосконалюють свої знання про види речень за метою висловлювання та інтонацією, основу речення (підмет і присудок) і зв'язок слів у реченні, а також вивчають нову тему – "Однорідні члени речення", дізнаються про те, що однорідними можуть бути підмети, присудки і другорядні члени речення. Четвертокласники виконують чимало вправ, які спрямовані і на засвоєння необхідних теоретичних відомостей про те чи те синтаксичне явище, і на вироблення в учнів відповідних мовленнєвих умінь.

Однак, як свідчить практика, засвоєння молодшими школярами мовного матеріалу і розвиток їхнього мовлення часто відбувається "відірвано" одне від одного, одержані знання з мови не завжди належним чином використовуються для побудови учнями граматично правильних зв'язних висловлювань. У чинних підручниках з української мови для початкової школи подано чимало вправ, спрямованих і на засвоєння учнями мовної теорії, і на вироблення у них відповідних мовленнєвих умінь. Без сумніву, такі вправи необхідні для усвідомлення школярами сутності кожного виду речень, для вироблення у них умінь і навичок розрізняти речення за метою висловлювання, правильно їх інтонувати тощо.

Виконання пропонованих у підручниках завдань сприяє мовленнєвому розвитку учнів, спонукає їх створювати власні зв'язні висловлювання, вживаючи в них різні за метою висловлювання речення. Учитель повинен пам'ятати, що мовні знання, зокрема з граматики, важливим складником якої є синтаксис, слугують основою для формування мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Як підсумок, можна сформулювати такі рекомендації для ефективного розвитку творчих здібностей учнів:

- не намагатися дати певну суму знань, а дбати про паростки творчості;
- вчасно помітити, виявити приховані творчі здібності дітей, "розбудити" їх:
- задіяти не стільки розум, скільки почуття учнів, емоційно надихати дітей на творення власних текстів;
- зосередити увагу на відборі оптимальних та ефективних завдань, враховуючи вікові особливості школярів;

• шукати такі завдання, які б пробуджували дитячі душі до творчості, заохочувати дітей шляхом постійного тренування, творчими вправами, спрямованими на розвиток допитливості, критичного мислення, фантазії, уяви:

• для творів підбирати теми, які порушують актуальні проблеми, дають можливість висловитися;

• створювати проблемні ситуації, що вимагають пошуків альтернативи, прогнозування;

• під час опрацювання програмового матеріалу залучати учнів до творчої пошукової роботи з використанням випереджувальних завдань;

• не обмежувати творчу уяву учнів, не ставити її у вузькі рамки, а навпаки, давати волю дитячій фантазії:

• не повчати відкрито, не критикувати строго, а лише тактовно порадити;

• стимулювати і підтримувати ініціативу учнів, їхню самостійність;

• помічати навіть незначні досягнення учнів, підкреслюючи їхню оригінальність, важливість, адже творчість є тоді, коли дитина відчуває, що її цінують.

Якщо учитель не забуватиме про це, то він справді зуміє прищепити любов до рідного слова, навчить оригінально, нестандартно висловлювати думки, тобто виховає творчу особистість.

Яка забезпечує реалізацію принципу цілісного вивчення учнями мови й мовлення, сприяє передусім мовленнєвому розвитку учнів, як цього вимагає Державний стандарт початкової загальної освіти, оновлені програми з української мови. Навчання мови на основі комунікативно-діяльнісного підходу дозволяє досягнути вагомих результатів у становленні мовної особистості школяра, відповідає сучасним вимогам до освіти.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко, М. (Ред). (2010). Методика навчання української мови в початковій школі. Київ: Літера ЛТД

2. Коваль, Г., Деркач Н., & Наумчук М. (2008). Методика викладання української мови. Тернопіль: Астон.

3. Крайнова Ж. Формування комунікативної компітентності молодших школярів на заняттях з рідної мови / Ж.Крайнова // Початкова школа. 2003. № 11. С.24-25

4. Петрук О. (2012). Комунікативне спрямування у навчанні української мови у початкових класах шкіл з мовами викладання національних меншин. Початкова школа, 10, 41-44.

5. Полєвікова О. Використання творчих вправ як засобу мотиваційного забезпечення процессу навчання рідної мови / О.Полєвікова // Початкова школа. 2004. №3. С.15.

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ – ОДНЕ ІЗ ЗАВДАНЬ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Лисенко Оксана, магістрантка І курсу факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя. Спеціальність: початкова освіта
Науковий керівник: **Падун Н.О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Одна з найбільших труднощів з якими зіштовхуються вчителі та батьки – це виховання у дітей ціннісного ставлення до людини. Ми не зможемо вирішити цю проблему, просто сказавши дитині "Поважай інших людей, це важливо".

Щоб розвинути у молодшого школяра повагу до людини одних слів недостатньо. Коли ми поважаємо когось, це означає, що ми цінуємо його й добрі до нього. Коли ми цінуємо своїх друзів, ми люб'язні з ними. Коли ми цінуємо своїх сусідів, ми не розкидаємо сміття у дворі.

Дитина найкраще вчиться наслідуючи інших. Потрібно пояснювати дитині, що означає ціннісне ставлення до інших. Коли розмовляємо з дитиною ми повинні показувати своїми діями, що ми її поважаємо.

Існує дуже багато причин, що заважають у вирішенні цієї проблеми.

Важлива особливість сучасної соціокультурної ситуації, зазначає О. Бондренко, в тому що в суспільстві дуже агресивно пропагується не просвітництво, не навчання, а семантизація, сенс якої полягає в маніпулюванні людською свідомістю [1, с 59]. Основними інструментами маніпулятивного впливу дослідник вважає все соціальне середовище починаючи від популяризації потворних дитячих іграшок, монструозних персонажів мультиплікаційних фільмів, інтернет-ігор, і закінчуючи спеціальними прийомами подання теленовин, що акцентують увагу на негативності, сприяють руйнуванню ідеї прекрасного як естетичного еталону.

В сучасних умовах учені все частіше наголошують на проблемі негативного впливу на особистість дитини, що формується. Середовище впливає на послаблення зв'язків дитини з батьками, рідними та друзями, вчителями. Більш того, інтернет-середовище часто має непоправний негативний вплив на психічне здоров'я молодшого школяра, що виявляється в його депресії, соціальній ілюзії, агресивності тощо.

Важливою організаційно-педагогічною умовою формування позитивного розвитку розвивального освітнього середовища початкової школи вважаємо психолого-педагогічну підтримку (супровід) учня у процесі їхньої адаптації, як особливу інтегровану діяльність суб'єктів освітнього процесу спрямовану на оптимізацію соціалізації, підвищення адаптаційного потенціалу школяра, активне сприяння зміцненню духовного, соціального, психічного та фізичного здоров'я і розвитку творчої особистості.

У контексті моделювання розвивального середовища сучасної початкової школи вартісними видаються педагогічні ідеї Ю. Бабанського, який наприклад, у 80-х роках ХХ століття акцентує на потребі використання виховального та розвивального

потенціалу навчального процесу в закладі загальної середньої освіти. Такий потенціал, на думку вченого, містить "не тільки зміст навчального матеріалу, а й методи та форми навчання, колектив учнів, особистість учителя, характер взаємодії учасників педагогічного процесу соціального середовища" [2, с.241].

Моделювання соціально-виховного середовища навчального закладу О.Будник здійснює на основі таких складників: інформаційний, соціально-психологічний та культурно-освітній [3 с. 317-318].

Узагальнивши наукові праці В.Сухомлинського, В.Мелешко можна охарактеризувати компоненти освітнього середовища школи:

- просторовий – організація життєвого простору (шкільний сад, пришкільна ділянка, радіолабораторія, методичний кабінет, майстерні, музеї, куточки з книгами для батьків, бібліотека, кімната казки, куточки різних напрямків, тощо);

- змістовий- концепція навчання була спрямована на стимулювання пізнавальних здібностей учнів та формування навичок самонавчання, радість пізнання, успіх у навчанні, інтелектуальне і духовне зростання, виховання людини чистої і благородної душі, утвердження любові до людей праці, формування стійких переконань та ін. (основні форми організації педагогічного процесу: бесіди, зустрічі, уроки роздуми, уроки міркування, уроки мислення серед природи, складання казок, творів, диспути, екскурсії, туристичні походи, індивідуальні читання, дослідницька робота, музичні вечори, мандрівки у світ краси природи, мистецтво, змагання на заняттях).

- Комунікативний – домінування демократичного стилю психолого-педагогічного спілкування в основі якого принципи взаємодії, співробітництва, взаємоповаги, взаєморозуміння, спілкування з природою (основні форми та методи педагогічної взаємодії, школа педагогічної культури, пам'ятки для вчителя тощо) [5, с. 170].

Нові пріорітети розвитку системи освіти потребують підвищення якості процесу навчання та виховання особистості в освітніх навчальних закладах. Освітньо-виховні завдання мають скеруватися на утвердження людини як найвищої цінності, розвиття її здібностей, розвиток її особистісних і ділових якостей, підвищення культури її життєствердження [6, с. 82-85].

Розв'язання поставленого завдання залежить від якості впливу на особистість соціальних виховних інститутів, а також рівня сформованості в особистості соціальних виховних інститутів, а також рівня сформованості в особистості ціннісних життєвих потреб та усвідомлення важливості ступеня власної активності в особистісному самотворенні. До цієї теми уже звертався не один автор серед них В.Віндельбанд, Г. Ріккерт, Г. Мюнстерберг, О. Дробицький, І. Кант, А. Коршунов, С. Анісімов, М.Коган, В.Сагатовський, М. Алексєєва, І. Бех, І. Бичко, І.Зюзюн, А Маслоу, М. Роскіч, В. Табачковський, В. Шубін, В. Ядов та ін.

Моральні ставлення до іншої людини – це ставлення взаємодопомоги, взаємоповаги, взаємної вимогливості. Вони постають як сплав етичних знань, моральних почуттів, морального досвіду і практичної дії, які виявляються у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, в усіх сферах життя членів колективу.

Зазначимо, що людські ставлення включають у себе цілий комплекс оцінок дій, почуттів, особистісних рис.

Закріплення у поведінці людини звичне ставлення, яке характеризується стійкістю дій у будь-яких умовах, є особистістю, педагогічний підхід до виховання якої передбачає формування у суб'єктів виховання потреби у виробленні тієї чи іншої якості; включення їх в активну пізнавальну діяльність із оволодіння знаннями, яка формується і вироблення відповідних почуттів, поглядів переконань; практичне формування звичок поведінки.

Дійовим чинником формування ставлення до інших і до самого себе, на думку І. Беха є позитивно сформований у нього образ світу людей, де панують відповідні суспільні норми і вимоги на які слід орієнтуватися у своїй життєдіяльності [4. с. 11-13]. Таким чином, у позитивному ставленні до іншої людини, у визнанні її цінності, неповторності, поваги її індивідуальності, особистого простору, в здатності будувати ефективні взаємини виявляється рівень етичної зрілості кожної особистості, рівень її культури.

Зміст ціннісних орієнтацій особистості школяра становлять засвоєні ним соціальні норми і вимоги, які зумовлюють його активність і вибір способів реалізації своєї внутрішньої позиції свого ставлення до людей, подій, обставин. Сформовані цінності виступають мотивами поведінки школяра. У мотивах поведінки чітко виражається об'єктивне втілення моральних норм, правил, принципів, які є специфічними формами.

Таким чином, сформоване ціннісне ставлення особистості до себе та до інших загалом постає основою її життєствердження, позитивної реалізації у взаєминах.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко О.Ф. Сементика маніпуляцій: розпізнавання й викриття. Психологічна і педагогічна науки в Україні: зб.наук.праць: в 5т. т.2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. К.: Педагогічна думка. 2012. с.56-72.

2. Бабанський Ю.К. Актуальные вопроси теории и методики оптимизации педагогического процеса. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика. 1989. – 560с.

3. Будник О.Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: теорії і практика: моногр.Дніпропетровськ: Середняк Т.К. 2014.484с.

4. Бех І. Психологічні резерви виховання особистості. Рідна школа.2005.№2.с.11-13.

5. Мелешко О. Особливості формування навчально-виховного середовища у сільській школі. Електронний ресурс. Режим доступу: http://library. udpu.org.uallibrary_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/15/ visnuk_10. pdf.

6. Мирончук Н.М. Ціннісне ставлення до себе та інших як основа життєвого самоздійснення особистості. Формування в освітньо-виховному середовищі навч.закладу: проблеми і пошуки. зб. наук. праць за заг. ред. к.п.н., доц. Н.М. Мирончук. Житомир.2015. Вип. 2. с.82-85.

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТЬ "ТВОРЧІСТЬ" ТА "ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ" В ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛАХ

Литвин Світлана, магістрантка І курсу факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя. Спеціальність: Початкова освіта
Науковий керівник: **Падун Н. О.,** кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

В умовах модернізації освіти України особливо гостро постає проблема формування творчої особистості молодшого школяра. І тому, сьогодні проблема творчості – одна з найактуальніших проблем навчання. З'ясування особливостей творчих здібностей, вивчення умов формування зумовлюються насамперед потребами практики. Саме тому з перших років шкільного навчання значну увагу потрібно приділяти не тільки здобуттю знань учнями, а й розвитку їхніх здібностей.

Удосконалення загальної середньої освіти спрямовано на переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, навчання його самостійно оволодівати новими знаннями. [3, с.1].

Кожна цивілізована країна дбає про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Посилюється увага до розвитку творчих здібностей особистості, надання їй можливості виявити їх.

Проблема формування творчої особистості в навчанні завжди булла однією з центральних у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та психології. Такі вчені як: В. Андрєєв, Г. Балл, Г. Буш, Є. Варламова, Є. Заїка, І. Зязюн, О. Г. Щукіна, Л. Фрідман та інші внесли вагомий вклад в розвито к цієї проблеми.

Що ж таке творчість, творча особистість ?

Аналіз літературних джерел свідчить, що творчість – це процес створення суб'єктивно нового, заснованого на здатності продовжувати оригінальні ідеї і використовувати нестандартні способи діяльності.

Творчість характеризується як вища форма діяльності особи, що вимагає тривалої підготовки, ерудиції і інтелектуальних здібностей. Творчість є основою людського життя джерелом усіх матеріальних і духовних благ [1, с. 3-10].

Проблема формування творчої особистості є однією з важливих і суперечливих у психолого-педагогічних дослідженнях.

Поняття "творча особистість" через свою багатоплановість набуває неоднозначного трактування у психолого-педагогічній літературі. Так, на думку В.Пруняка, творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [4, с.12].

О. Бублій поняття "творча особистість" визначає, як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язання простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій у певній галузі, і як людину, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, вмінням не зупинятись на досягнутому,

сміливістю мислення, вмінням бачити за межи того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники [2, с. 30].

Більшість авторів, зокрема С. Сисоєва , погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який вміє відкинути звичайне, шаблонне [6, с. 24].

Творча особистість - це цілісна людська індивідуальність, яка розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння,що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що в більшій чи меншій мірі змінюють на краще життя людини [там же].

Над проблемою творчої особистості багато працював В.О.Сухомлинський. Він розвинув і реалізував положення Л. С. Виготського про те, що творчість є необхідною умовою існування людини. Василь Олександрович з цього приводу писав: "Без творчості немислиме пізнання людиною своїх сил, здібностей, нахилів; неможливе утвердження поваги до себе, чутливе ставлення особистості до морального впливу колективу. Без творчого життя особистість не може бути вихованою, без творчості немислимі духовні, інтелектуальні, емоційні, естетичні, ідейні взаємини між особистостями в колективі" [9, с. 71].

Творчість В. О. Сухомлинський назвав самою "суттю життя в світі знань і краси", а творчу діяльність школяра розглядав як стимул розвитку пізнання. "Творчість, – писав він, – є щаблинкою самостійного мислення, на якій дитина пізнає радість власної думки, переживає моральну гідність творця" [8, с. 434].

Творчість, як стверджував В. О. Сухомлинський, не приходить до дітей з якогось натхнення. Педагог мав переконання, що творчості потрібно вчити. Тож, щоб дитина була спроможна розвинути свої творчі можливості необхідне розумне керівництво нею з боку вчителів і батьків. Формування творчої особистості школяра, як зазначав педагог, має ґрунтуватися не лише на врахуванні його індивідуальних особливостей, визнанні його неповторності та унікальності, а й вікових можливостей, оскільки специфіка кожного періоду вимагає різних умов, змісту, методів, форм і засобів роботи [7, с.279].

Молодший шкільний вік, на думку В. О. Сухомлинського є надзвичайно важливим етапом у становленні творчої особистості. Чистота та безпосередність сприйняття, незвичайність та багатство уяви, безмежність фантазії, потреба вигадувати та створювати, здатність захоплюватися й дивуватися, яскраво виражати свої емоції це ті риси, які характеризують цей вік. Василь Олександрович висунув і обґрунтував положення про залежність виявлення і розвитку творчої активності від оточення, в якому знаходиться людина. Він зазначав: "Процес творчості характерний тим, що творець самою працею своєю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поруч з ним. Одухотворення й натхнення однієї особистості породжує одухотворення й натхнення в душах інших . Творчість – це незримі ниточки, які об’єднують серця. Якщо ви хочете, щоб людина благотворно впливала на людину, утверджуйте в духовному житті колективу й особистості творчість" [7, с. 95].

В. О. Сухомлинський пропонував приділяти особливу увагу розвитку психічних процесів – пам’яті, мислення, уваги, уяви. Він був переконаний, що саме рівень їх

досконалості є основою для розвитку творчих здібностей дитини. Удосконалення творчості, на думку вченого, пов'язано з формуванням спостережливості, допитливості. З цього приводу Василь Олександрович писав: "Гармонія знань і вмінь, зміцнення пам'яті, розвиток творчих здібностей – усе це залежить від того, що відбувається із знаннями: складаються вони в голові як мертвий багаж чи живуть, перебувають у постійному русі, тобто творчо застосовуються" [7, с. 100].

"У кожної дитини, – писав Василь Олександрович, – дрімають задатки якихось здібностей, щоб їх запалити, потрібна іскра". У цьому сенсі важливо залучати школярів до різних видів естетичної діяльності в межах різних форм виховної роботи.

Творчість є потребою людини, оскільки забезпечує насолоду й радість життя. В. О. Сухомлинський, визнавав, що творчість властива кожній дитині.

Вагомий внесок у розвиток психологічних теорій творчості та творчої особистості було зроблено вченими XX століття. Особливо слід відзначити г закордонних дослідників, що розглядали різноманітні аспекти мислення у зв'язку з проблемою креативності. Серед них відомі психологи Е. Торренс, К. Тейлор, Дж. Гілфорд, К. Роджерс, А. Маслоу. Психологічні аспекти теорії творчості, розроблені зарубіжними дослідниками, співпадають із загальним напрямом досліджень у вітчизняній науці.

На думку С. Л. Рубінштейна, творчість - діяльність людини, яка створює нові матеріальні і духовні цінності, які, у свою чергу, мають суспільну значимість.

Формування творчої особистості потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів і напруги, що повинно ураховуватись і в організації гри в дитячому садку, і на уроках у початковій школі, і в усіх сферах позашкільної діяльності. Здібності до самостійного творчого мислення, творчої діяльності не є стороннім ефектом процесу навчання, що виникає сам по собі [5, с.117].

Творча особистість, на думку дослідників, характеризується наявністю таких творчих якостей: спостережливість, здатність побачити незвичайне у звичайному; розвинена уява, вміння фантазувати; розвинене мовлення, образне мислення; допитливість, пізнавальний інтерес; сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, упевненість в своїх силах та здібностях, працелюбність, емоційна активність, цілеспрямованість [4, с.12-13].

Що стосується навчально-творчої діяльності, то в психолого-педагогічній науці виділені такі компоненти творчої особистості: мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; інтелектуально-логічні здібності; інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності; світоглядні властивості особистості; моральні якості, які сприяють успішній творчій діяльності; естетичні якості; комунікативно-творчі здібності та здібності до самоуправління особистості своєю навчально-творчою діяльністю [4, с. 14].

Е. Мальцева наголошує на тому, що творча особистість створює якісно нові матеріальні та духовні цінності, вона здатна з матеріалу, який надає дійсність створювати нову реальність що задовольняє різні суспільні потреби. М. Лазарєв основним продуктом творчої роботи особистості визначає створення нового, що існує

не за межами особистості, а в ній самій: нових ціннісних мотивів діяльності, нових здібностей та умінь, вольових та моральних якостей [5, с.116].

У психолого-педагогічній теорії А. Матюшкіна виділяє психологічні передумови розвитку і становлення творчої особи, які включають наступні компоненти: 1) домінування пізнавальної мотивації; 2) дослідницька спрямованість миследіяльної активності; 3) можливість досягнення нестандартних рішень; 4) можливість прогнозування і передбачення результату пошуку (творчості, дослідження).

Як зазначає Д. Богоявленська, розвиток творчої активності молодших школярів вимагає впровадження в освітній процес активних форм і методів навчання, що значною мірою могли б забезпечити формування дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії та уяви учнів [2, с.182-195].

На думку С. Сисоєвої, для формування творчої особистості необхідно розвивати такі творчі здібності: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до винахідництва; здатність до дослідницької діяльності; вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; розвинене уявлення та фантазію; здатність до виділення основного; здатність до виявлення протиріч; вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки; здатність до міжособистісного спілкування; здатність долати конфліктні ситуації [6, с. 75].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що творча особистість - це особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв’язання простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій у певній галузі, і як людину, яка володіє певним переліком якостей, серед яких спостережливість, здатність побачити незвичайне у звичайному; розвинена уява, вміння фантазувати; розвинене мовлення, образне мислення; допитливість, пізнавальний інтерес; сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, упевненість в своїх силах та здібностях, працелюбність, емоційна активність, цілеспрямованість. Також дуже важливим є те, що "творча особистість" - поняття динамічне, тому її треба формувати і розвивати, використовуючи для цього ефективні методи і засоби активізації творчої діяльності дитини.

Отже, розвиток творчої особистості потребує забезпечення умов, які передбачають впровадження в навчальну практику гуманістичного принципу організації освіти, коли в центрі освітнього процесу знаходиться особистість учня з її потребами, інтересами і можливостями.

Список використаних джерел:

1. Бабіч Т. Що таке творчість? 2007. №18-19 . с. 3-10.

2. Бублій О. А. Розвиток творчих здібностей учнів . Нива знань. 2005. № 3. С. 30-32.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти (2011).

4. Пруняк В. В. Розвиток творчих літературних здібностей учнів 3 класу: методичний посібник. Кривий Ріг: КДПУ. 2015. 70 с.

5. Рудічева Н. Питання музично - естетичного виховання молоді у спадщині вітчизняних педагогів . Засоби навчання та науково- дослідницькі роботи: Збірник наукових праць . Х.: ХНПУ. 2009. Вип. 23. С. 116 - 124.

6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч.посіб. К.:ІСДОУ. 2006. 112 с.

7.Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра . Вибрані твори: у 5-ти т. Т. 1. К.: Рад. Школа. 1976. с. 400.

8.Сухомлинський В. О. Вчити вчитися. Вибрані твори: у 5-ти т. Т. 5. К.: Рад. школа, 1976. с. 426–436.

9.Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. К.: Рад. школа, 1971. с.71–136.

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОГО ІНТЕРЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Литвиненко Катерина, студентка 5-го курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності : Початкова освіта
Ніжинського державного університету імені М.Гоголя
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Формування нового образу мовної освіти тісно пов’язане з проблемою розвитку читацьких інтересів школярів, що має міжпредметний характер. Окремі аспекти порушеної проблеми відображені в наукових працях М. Бахтіна, М. Вашуленка, Л. Виготського, Н. Волошиної, Т. Донченко, О. Ісаєвої, В. Острогорського, Є. Пасічника, М. Рибникової, О. Савченко, Н. Скрипченко, Б. Степанишина, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Г. Шелехової та ін. У роботах цих авторів літературне читання розглядається як засіб активізації пізнання учнів, обґрунтовуються основні вимоги до літературного читання як одного з видів мовленнєвої діяльності, визначається роль виразного читання, позакласного читання в розвитку інтересу до книги, читацької самостійності, розкриваються особливості сприймання прочитаного тексту, шляхи виховання юних читачів і т. ін. Разом із тим аналіз фахової літератури, спостереження за практикою навчання філологічних дисциплін свідчать, що проблема розвитку читацьких інтересів дітей у сучасних умовах

інформаційного суспільства, з одного боку, недостатньо відображена в наукових працях (відсутня достатня кількість відповідних навчально-методичних рекомендацій), а з іншого – є особливо актуальною нині, коли бурхливо розвиваються телекомунікаційні та комп’ютерні технології. Окрім сказаного, важливість вирішення цієї проблеми зумовлена протиріччями між:

- вимогами інформаційного суспільства до інтелектуального та культурного розвитку дітей і зниженням у підростаючого покоління інтересу до книги – джерела знань і духовності;

- потребами шкільної освіти в комплексному (літературно-мовному) розвитку читацьких інтересів учнів на заняттях з мови та літератури і недостатнім урахуванням цих міжпредметних вимог у рамках рідномовної освіти;

- суспільною потребою у вихованні активних читачів і недостатньою увагою до цього запиту в методично-технологічній системі розвитку такого виду мовленнєвої діяльності, як читання, на заняттях з мови.

У методичній системі формування в учнів читацьких інтересів окреме місце відводиться аспектним урокам української мови та урокам розвитку зв'язного мовлення. Щоправда, учителі не завжди усвідомлюють їх потенційні можливості в цьому плані, більше зосереджуються на таких якостям читання, як правильність, виразність, а, власне, вироблення читацьких інтересів, якщо і здійснюється, то не продумано, стихійно й не цілеспрямовано.

Мета статті – поставити проблему читацького інтересу в здобувачів освіти та запропонувати ефективні шляхи й технології їх розвитку в процесі шкільного навчання літературної мови.

Основні завдання: визначити лінгводидактичні умови формування в дітей читацьких інтересів; окреслити розвивальні можливості технологій застосування методів, орієнтованих на збагачення читацького досвіду здобувачів освіти у рамках рідномовної освіти.

Читацький інтерес – форма вияву пізнавальної потреби, що спрямовує особистість на усвідомлення цілей читання (як одного з видів мовленнєвої діяльності), а це, у свою чергу, сприяє ознайомленню з новими для дитини художніми чи науковими книгами, спонукає до свідомої діяльності з книжковою продукцією. З огляду на сказане, читацький інтерес – важливий чинник формування духовно багатої мовної особистості. Інтерес до читання, з одного боку, є складним психічним утворенням, що характеризується ситуативною чи стійкою мотивацією, скерованістю уваги, емоційно -пізнавальною активністю, а з іншого – формою вияву задоволення читацькою діяльністю. Логічно серед показників читацьких інтересів у школярів можна виділити наявність внутрішніх мотивів, які спонукають здобувача освіти до читання літератури, потреб і здібностей читати книжки за власними уподобаннями, уважне й зацікавлене ставлення до книжкової продукції, знання крилатих висловів, широкий читацький кругозір. Потрібно зазначити, що більшість дослідників трактують загальне поняття "інтерес" як основну умову розвитку людини, складний комплекс психічних процесів (емоційних та інтелектуальних), які спонукають її до свідомої діяльності. Ураховуючи це, у виробленні читацьких інтересів на заняттях з літературного читання потрібно спиратися на модель особистісно орієнтованих технологій, спрямованих на розвиток не лише логічного мислення (лівої півкулі головного мозку), а й образного (правої півкулі головного мозку), власне, такий двопівкульний підхід до навчання літературного читання використовується в практиці роботи словесників нечасто, відтак діти не читають книжок (особливо класичну літературу), не можуть повною мірою адекватно сприйняти підтекстову інформацію художніх фрагментів, це, у свою чергу, є однією з причин того, що багато школярів виявляють пізнавальну інертність, байдужість, мають недостатній рівень

мовленнєвого розвитку, відчувають труднощі у висловленні власної думки, у творчому вживанні мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення. Цілісний підхід до розвитку читацьких інтересів передбачає комплексний впливна взаємопов'язані психічні процеси учня (мислення, мовлення, сприймання, пам'ять, увагу, уявлення) за допомогою мистецтва слова. Такий шлях потребує опори на зв'язок свідомого та інтуїтивного в навчанні, викликає бажання пізнати нову інформацію, активізує мовленнєво-мислительну діяльність, розвиває чуття мови, стилю, що так необхідно для становлення мовної особистості. Велика роль в організації розвитку читацьких інтересів у підростаючого покоління відводиться професіоналізму, методично-технологічній майстерності вчителя-словесника. Його завдання – зробити читання улюбленим заняттям учнів. Для розв'язання цього завдання потрібно спиратися на такі положення:

- успіх у формуванні інтересу до читання значною мірою залежить від реалізації мовно-літературних зв'язків на аспектних уроках мови та від міжпредметної інтеграції на заняттях з розвитку зв'язного мовлення;

- існує пряма залежність між начитаністю учня і рівнем його інтелектуального та духовного розвитку; задоволення читацької цікавості викликає нові інтереси до читання книжок відповідно веде до розширення кола пізнавальних, емоційних потреб та більш високого рівня навчально-предметної діяльності;

- шлях до формування стійкого, ініціативного інтересу до читання лежить через пробудження епізодичного, ситуативного інтересу до книжки в процесі навчання мови;

- без розуміння змісту тексту не може бути інтересу до читання (сприймання тексту з формально-граматичного погляду веде за собою однобічний розвиток мовленнєво-мислительної діяльності), відповідно в роботі з текстом важливо застосовувати дидактичну стратегію "від змісту – до форми", що ґрунтується на прийнятому в сучасному мовознавстві положенні про "примат мовного змісту над формою" [2, с. 41]; при цьому тематика текстового дидактичного матеріалу має викликати зацікавленість у школярів;

- дидактичний матеріал для аспектних уроків мови та уроків з розвитку мовлення має утверджувати загальнолюдські і національні цінності, відображати історико-культурний досвід рідного народу та людства в цілому, носити розвивальний характер, що сприяє активізації мовленнєво-мислительної діяльності дітей;

- з'ясування рівня читацьких інтересів передусім визначається їх тематично-змістовим характером і значущістю для учня; характер читацьких інтересів впливає на розвиток цілеспрямованої читацької активності учнів, пізнання навколишнього світу, сприяє збагаченню не лише активного і пасивного словника учнів, а й життєвого досвіду.

Аналіз шкільної практики свідчить про те, що реалізація зовнішніх і внутрішніх резервів розвитку читацьких інтересів учнів забезпечується такими лінгводидактичними умовами:

- поетапне формування інтересу до книжки з урахуванням принципів доступності, наступності і послідовності в процесі навчання мови;

- використання в шкільному курсі мови художніх літературних джерел як дієвого засобу підвищення інтересу до книжки;

- застосування в рамках шкільної мовної освіти різних видів навчально-пізнавальної діяльності, спрямованих на вироблення читацьких інтересів учнів;

- створення емоційного підтексту уроків шляхом використання поряд із художніми текстами інших видів мистецтв, цікавих матеріалів (коротких довідок) про їхніх авторів;

- використання шкільним мовником елементів випереджувального навчання, пов'язаного з формуванням як ситуативного, так і стійкого інтересу до читання;

- поєднання системно-описового, функціонально-стилістичного, комунікативно-діяльнісного підходів до аналізу дидактичного тексту в навчанні української мови;

- застосування різних педагогічних технологій (ігрового, інтегрованого, кооперованого, проектного, інформаційно-комп'ютерного навчання та ін.) на основі координації традиційних та інноваційних методів навчання з метою зацікавити учнів до читання;

- заохочення дітей шляхом визнання й озвучення вчителем їхніх успіхів у читанні, роботі з книжкою. Потрібно особливо підкреслити, що ефективність вироблення читацьких інтересів зумовлюється комплексним підходом до створення зазначених умов. Урахування вищеназваних положень та умов ставить перед шкільним мовником серйозні вимоги до організації навчального процесу:

- індивідуальний підхід до формування читацьких інтересів учнів, з'ясування ставлення дітей до книжки, вивчення особливостей їхніх читацьких художніх та науковихпотреб (широти читацького кругозору);

- володіння вчителем технікою виразного читання та вироблення в учнів навичок виразного читання;

- добір високохудожніх текстів як джерела пізнавальної інформації та естетичної насолоди для аналітичної роботи на уроці мови;

- розроблення принципів і критеріїв відбору книжок для читання в різних класах;

- складання для дітей кожного класу списків рекомендованої літератури з тих проблем, які обговорюються на уроках мови;

- розроблення внутрішньопредметних технологій, спрямованих на вироблення інтересу до книжки в рамках рідномовної освіти;

- запровадження системного підходу до організації роботи над розвитком читацьких інтересів учнів на уроках мови;

- урахування на заняттях з мови різновидів та рівнів сприймання школярами тексту;

- формування в дітей особистісного ставлення до прочитаного;

- забезпечення контролю за читацькою діяльністю учнів.

Як уже зазначено, успіх у формуванні зацікавленості до читання певною мірою визначається використанням сукупності навчальних технологій. Для їх проектування

велике теоретико-практичне значення має педагогічний досвід В. Сухомлинського. Педагог-гуманіст довів, що характер навчання учнів залежить від рівня їхньої начитаності. Учений-практик образно пояснював: "Читання – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе. Воно відкривається перед дитиною лише тоді, коли поряд з читанням, одночасно з ним і навіть раніше, ніж вперше розкрита книжка, починається копітка робота над словом, яка повинна охоплювати всі сфери активної діяльності, духовного життя дітей – працю, гру, спілкування з природою, музику, творчість" [6, с. 194]. По суті, йдеться про технологію інтегрованого навчання, хоч педагог і не називав цього терміну, широко вживаного в наш час. Система роботи з книжкою в Павлиській школі включала вивчення читацьких інтересів учнів (за допомогою спостереження, бесід, аналізу читацьких формулярів, читацьких автобіографій) з подальшим їх розвитком шляхом використання таких форм і методів: організація свята книжки і рідного слова, літературних виставок, створення Кімнати казки; читання вголос як спосіб прилучення учнів до книжки, перегляд і коментування ілюстрацій до книжки, художня розповідь, складання учнями відгуків, анотацій на прочитані книжки та ін. В. Сухомлинський радив пробуджувати в учнів інтерес до читання наукової літератури шляхом вкраплення в навчальних процес позапрограмної інформації [5, с. 473].Нині життя вимагає не лише пошуку окремих методів для посилення в учнів інтересу до читання, а й інтенсивного розроблення та впровадження відповідних ефективних технологій. Виникає питання, особливо в педагога-практика: які технології можна використовувати для розвитку в школярів читацьких інтересів на заняттях з мови? Щоб дати відповідь на це запитання, потрібно з’ясувати суть поняття "педагогічна технологія" і як воно співвідноситься з "технологією навчання" української мови як окремого предмету. Більшість учених визначають педагогічну технологію як цілісну педагогічну систему, складовими якої є цілі, зміст, методи і засоби, послідовність дій суб’єктів і об’єктів навчально-виховного процесу. Це поняття за своїм значенням ширше, ніж "технології навчання". С. Бондар переконує: "технологія навчання – поняття близьке, але не тотожне педагогічним технологіям, оскільки воно відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета" [4, с. 24]. Іншими словами, окрема педагогічна технологія (наприклад, дослідницького, інтегрованого, проектного, модульного, інформаційно-комп’ютерного навчання) у межах шкільного курсу української мови реалізується в частковій технології навчання – прикладній методиці, що може мати як широкий предметнометодичний характер (скажімо, технологія розвитку зв’язного мовлення учнів з використанням засобів мистецтва, технологія інтенсивного навчання правописної грамотності), так і локальний (стосується специфіки певної теми чи окремого виду діяльності на занятті). У своїх міркуваннях ми виходимо з того, що технологія навчання (основне питання її − як досягти запланованого навчального результату) − це послідовна реалізація на практиці заздалегідь спроектованого навчального процесу, керована система форм, методів і засобів досягнення наперед визначених цілей, з подальшим діагностуванням навчально-виховних результатів.

Отже, під технологією навчання слід розуміти комплекс форм, основних, допоміжних методів і засобів, пов’язаних з підготовкою, організацією та проведенням навчального процесу (з подальшим діагностуванням і корекцією), що забезпечують досягнення запланованого результату. Наведемо приклади окремих локальних технологій, спрямованих на вироблення в учнів читацьких інтересів під час уроку літературного читання і розвитку зв’язного мовлення. Цілі навчально-пізнавальної діяльності до наведених технологій формулюються через результати навчання, виражені в таких діях учнів, які вчитель може розпізнати й належно оцінити. У визначенні цілей використано метод рівневої класифікації психолога Б. Блума. В основі його таксономії лежить 6 критеріїв: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання.

Технологія "Символіка числівників" (3 клас)

Цілі навчально-пізнавальної діяльності:

− учень знає відомості про числівник як самостійну частину мови;

− учень розуміє символічне значення окремих кількісних числівників у художньому тексті;

− учень застосовує набуті знання про числівники та їх символічне значення в нових навчальних ситуаціях;

− учень аналізує виражально-образну роль числівників у текстах українських письменників, виявляє взаємозв’язок між словом і образом, виражає читацьку зацікавленість, бачить помилки, прорахунки в логіці міркувань;

− учень бере участь у складанні невеликого творчого звіту на основі результатів проведеного дослідження;

− учень оцінює значущість результатів дослідження магії чисел для виконання поставленого завдання.

Інструкція

1. Дайте визначення числівнику як частині мови.

2. Проведіть групове дослідження символіки числівників на основі прочитаних творів української літератури (у роботі бажано використати книгу В. Войтовича "Українська міфологія").

3. Підготуйте груповий звіт про дослідження в усній (письмовій) формі:

розкажіть про те, які асоціації викликають окремі кількісні числівники, що вони символізують у творчості письменників.

Ця технологія має дослідницький характер. Виконання її інструкції спонукатиме учнів замислитися над символічним значенням таких числівників, як нуль, один, два, три, чотири, п’ять, сім, дев’ять, десять, одинадцять, дванадцять, тринадцять, сорок тощо. Водночас технологія дасть змогу прилучити учнів до читання української книжки.

Технологія "Книга вчить, як на світі жить" (4 клас)

Цілі навчально-пізнавальної діяльності:

− учень знає поняття "крилаті слова (вислови)"", "афоризми", "прислів’я", "підтекст"; тематичні приклади крилатих висловів (серед них і крилаті слова українських письменників про книгу);

− учень розуміє структурно-змістові особливості твору-роздуму;

− учень застосовує набуті тематичні знання, уміння виразно читати в нових навчальних ситуаціях;

− учень аналізує художній текст із погляду єдності змісту і форми, виявляє читацький інтерес, бачить помилки, прорахунки в логіці міркувань щодо узагальненої думки крилатих висловів;

− учень складає твір-роздум на задану тему;

− учень оцінює відповідність міркувань, висновків темі і основній думці твору.

І н с т р у к ці я

1. Пригадайте, що таке прислів'я, крилаті слова.

2. Поясніть, як ви розумієте підтекст прислів'я "Книга вчить, як на світі жить".

3. Наведіть приклади висловлювань видатних людей (афоризмів) про книгу (використайте збірник крилатих висловів в українській літературній мові А. Коваль, В Коптілова).

4. Розкрийте узагальнене значення наведених вами крилатих висловів.

5. Виразно прочитайте афористичний вислів І. Франка.

Книги – морська глибина:
Хто в них пірне аж до дна,
Той, хоч і труду мав досить,
Дивнії перли виносить (І. Франко).

6. Зробіть аналіз поданої строфи з погляду єдності змісту і форми.

7. Розкажіть про роль книжки у своєму житті.

8. Назвіть типологічні особливості твору-роздуму.

9. Напишіть твір-роздум за прислів'ям "Книга вчить, як на світі жить" використовуючи крилаті вислови. Технологія "Книга вчить, як на світі жить" може бути застосована на уроці розвитку зв'язного мовлення під час написання твору-роздуму, наприклад, на морально-етичну тему. Відшукування, виразне читання й тлумачення крилатих висловів утверджує традицію читання, розвиває чуття мови, збагачує мовленнєвомислительну діяльність восьмикласників, формує навички самостійного спілкування з книгою за усвідомленим вибором, сприяє виробленню активної життєвої позиції.

Технологія "Письменники рідного краю" (4 клас)

Цілі навчально-пізнавальної діяльності:

− учень знає поняття "стилі мовлення", окремі відомості про письменників-земляків;

− учень розуміє особливості художнього і публіцистичного стилів мовлення;

− учень застосовує набуті знання про стилі мовлення, інформацію про письменників рідного краю в нових навчальних ситуаціях;

− учень аналізує тексти письменників рідного краю, виявляє читацький інтерес, бачить помилки, прорахунки в логіці міркувань щодо поставленого завдання;

− учень бере участь у складанні групової статті в публіцистичному стилі на задану тему, оформленні творчого матеріалу у вигляді учнівського веб-сайту чи газетної сторінки "Видатні люди нашого краю";

− учень оцінює відповідність міркувань, висновків мовленнєвому завданню.

Інструкція

1. Назвіть особливості публіцистичного стилю, вкажіть, чим він відрізняється від художнього.

2. Скажіть, яких письменників рідного краю ви знаєте, що вас найбільше схвилювало в їхніх творах.

3. Організуйте "літературний вернісаж" (робота в групах): підготуйте для групи суперників цікаві запитання (відтворювального, аналітичного характеру) за творчістю письменників-земляків.

4. Розробіть спільний (груповий) проект публіцистичної статті про письменників рідного краю.

5. Оформіть групові статті у вигляді учнівського веб-сайту на комп'ютері чи газетної сторінки "Видатні люди нашого краю".

Технологія "Письменники рідного краю" спрямована на розвиток зв'язного мовлення учнів і поєднує в собі елементи групового, проектного навчання, роботу з комп'ютером. Такий підхід, без сумніву, передбачає формування читацьких інтересів, внутрішньої потреби до читання книги, уміння чітко і виразно висловлювати думки, уявлення, вимогливо й дбайливо ставитися до слова. Як бачимо, наведені технології навчання є способом вироблення читацького інтересу в комплексі з окремими мовними і мовленнєвими вміннями та навичками, що передбачає чітко визначену послідовність дій (відповідно до інструкції), орієнтованих на заздалегідь окреслений кінцевий результат. При цьому педагогічні технології кооперованого, інтегрованого, дослідницького, проектного, комп'ютерного навчання в рамках внутрішньо-предметних (локальних) технологій зазнають методичного переосмислення, інтерпретації відповідно до конкретних цілей.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, технологічний підхід (застосування сукупності технологій) може мати широке використання в рамках мовної освіти з метою формування в учнів читацьких інтересів.Особливості розвитку інтересу до читання на заняттях, роль виразного читання в активізації читацької зацікавленості поки що залишаються перспективними проблемами для подальших методичних досліджень. Водночас реалізація технологічної стратегії розвитку читацьких інтересів учнів у практиці навчання української мови потребує відповідного переосмислення фахової підготовки майбутнього вчителя- словесника.

Список використаних джерел:

1. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К.: Фундація ім. О. Ольжича, 1995. 251с.

2. Кочерган М. П. Зіставне мовознавство: методи, принципи, аспекти й рівні дослідження. *Мовознавство*, 2006, № 5. С. 34-51.

3. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: Навчальний посібник. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 182 с.

4. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: Навчальний посібник / За заг. ред. С. П. Бондар. Рівне: Тетіс, 2003. 200 с.

5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. Т. 2. 670 с.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. Т. 3. 670 .

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ШВЕЦІЇ

Лук'яненко Тетяна, магістрантка І курсу факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановка проблеми. Якісна система освіти розглядається світовим суспільством як інструмент соціально-економічного зростання та культурного розвитку. В умовах реалій сучасного світу та потребі у висококваліфікованих фахівцях у різних галузях діяльності, ефективність освіти має велике значення. Тому підготовка педагогічних кадрів стає на якісно новий ступінь розвитку в усьому світі. У сучасній педагогіці існує тенденція пошуку шляхів удосконалення та реформування освіти, а також запозичення досвіду в інших країн задля гармонізації теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів. В умовах реформування вітчизняної школи, особливий інтерес викликає специфіка теоретико-методологічної підготовки педагогів у розвинених європейських країнах, в яких наявний рівень освіти відповідає вимогам до якості та обсягу знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід організації педагогічної підготовки майбутніх вчителів у Швеції дозволяє стверджувати про позитивні тенденції її розвитку. Вони забезпечуються діалогічним характером форм і методів організації навчального процесу, наскрізною педагогічною практикою, та інтеграцією педагогічної та науково-дослідної роботи. Аналіз праць шведських вчених К. Альстрема, Г. Берглунда, А. Лінке, Т. Хюсена та інших засвідчує активне впровадження цією країною інновацій в галузі теоретико-практичної підготовки вчителів. Крім цього, згадані джерела показують, що педагогічна підготовка вчителів у Швеції – це складний динамічний процес, зміст і форми якого спрямовані на інтеграцію педагогічних, психологічних, предметних знань, та на розвиток професійних умінь і навичок у майбутніх педагогів.

Мета статті – охарактеризувати зміст та основні цілі професійної підготовки педагогічних кадрів у Швеції.

Виклад основного матеріалу. Системи освіти країн Західної Європи містять у собі декілька вимірів, що характеризують індивіда: освіта як індивідуальний стан, освіта як індивідуальна можливість, освіта як індивідуальний процес, освіта як найвища цінність людства.

Розвиток західноєвропейської педагогічної освіти забезпечується реалізацією необхідних соціокультурних та педагогічних умов. До соціокультурних умов належать: демократичність, гнучкість системи педагогічної освіти та її управління; культурна ідентичність, яка проявляється в структурі, організаційно-педагогічних засадах, методи та способи побудови навчальної діяльності майбутніх вчителів. Педагогічні умови включають в себе: ретельний відбір кандидатів під час вступу до вузів, практико-орієнтована спрямованість навчання, де провідну роль відіграє

система безперервних педагогічних практик протягом усього періоду навчання майбутнього вчителя.

Швеція є однією з найбільш соціально- та економічно-розвинених країн світу та займає передові місця у сфері освіти, і саме система підготовки педагогічних кадрів набуває тут все більшого значення. Важливими напрямками системи педагогічної освіти у Швеції є: формування професіоналізму; практико-орієнтована підготовка майбутніх вчителів; орієнтування на освіту продовж життя; спрямування на розвиток наукової бази і наукових досліджень; компетентнісна підготовка майбутнього вчителя; підготовка до використання інформаційних технологій у професійній діяльності; полікультурність; дистанційна освіта учителів та ін. Окрім професійних знань та навичок, велике значення надається таким професійно значущим якостям особистості, як: самостійність, здатність приймати рішення, творчий підхід до навчання, вміння і прагнення вчитися впродовж життя, комунікабельність, здатність до рефлексії та інші.

Центральними напрямами особистісно-професійної підготовки вчителів у Швеції є навчання "з учнем у центрі"; рефлективне планування навчання; навчання, яке базується на вирішенні проблеми; проектна діяльність.

Професійна підготовка вчителя у Швеції, здійснюється в системі вищої освіти і практично реалізується у структурі, цілях та змісті програм його професійної освіти. Серед основних принципів функціонування шведської системи підготовки вчителів можна виокремити наступні: принцип демократичності, принцип відкритості, принцип наступності та цілісності, принцип гнучкості та принцип неперервності.

Перший принцип полягає в тому, що сама система освіти вчителів у Швеції є демократичною. Вона базується на державно-суспільному управлінні, що передбачає автономність вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

Відповідно до принципу відкритості, система освіти вчителя у Швеції – соціально відкрита та вільна. Вона базується на ідеях свободи ,творчості та гармонійного розвитку особистості, що передбачає широку взаємодію з соціумом, рівні права та можливості всіх громадян отримувати освіту.

Принцип наступності та цілісності пов’язаний з послідовністю системи освіти вчителя, яка функціонує як єдине ціле, що об’єднує та інтегрує всі ступені педагогічної освіти у вигляді послідовних етапів, кожен з яких відповідає певній кваліфікації педагога.

Принцип гнучкості характеризує педагогічну підготовку вчителів у Швеції як динамічну та гнучку систему, компоненти якої еволюціонують, змінюються та самовдосконалюються, швидко адаптуючись до нової інформації, сучасних науково методичних знань та вимог міжнародного ринку праці.

Останній принцип відповідає неперервності системи освіти вчителя. Вона побудована таким чином, щоб забезпечувати умови для самореалізації особистості педагога та її подальшого гармонійного розвитку упродовж усього життя.

З 1977 року освіта вчителів має статус вищої освіти. Університетам у значній мірі надається свобода в організації, проведенні та оцінюванні навчального процесу. Держава лише визначає вимоги до навчальних закладів шляхом установлення умов

вступу, призначення університетів, які мають право готувати вчителів, та розподілення коштів. Крім цього, Національна Агенція з Вищої освіти проводить моніторинг якості навчання. З іншого боку, університети регулярно здійснюють самоаналіз, оцінюють ефективність власних програм і приймають необхідні заходи для поліпшення якості викладання. Незважаючи на те, що такий підхід зумовлює деякі відмінності між університетами, існують спільні риси освіти та підготовки вчителів.

Згідно з Актом про вищу освіту Швеції, підготовка вчителя базується на науковій основі, пов'язана із дослідницькою роботою та спрямована на розвиток професіоналізму майбутніх вчителів. Відповідно до Декрету про вищу освіту Швеції, щоб отримати кваліфікацію вчителя, студент має здобути освітній ступіть в університеті чи університетському коледжі. Ступінь бакалавра або магістра освіти можна отримати після завершення курсу навчання, здобувши 120, 140, 160, 180, 200 або 220 кредитних одиниць (1 тиждень навчання є еквівалентом 1 кредитної одиниці, навчальний рік дорівнюється приблизно 40 кредитним одиницям). Програма підготовки вміщає три інтегровані освітні сфери, які пов'язують теорію освіти, дидактику, дисциплінарні компетентності і практику: сфера загальних знань, сфера орієнтації та сфера спеціалізації.

Сфера загальних знань включає в себе вивчення педагогічних та психологічних дисциплін, а також проходження міждисциплінарних курсів. Вона розрахована на отримання 60 кредитних одиниць та відповідає за розвиток та формування окремих ключових елементів компетентності вчителя.

Сфера орієнтації містить дисциплінарні та міждисциплінарні курси, які відповідають віковій групі та типу школи, обраним студентом: поглиблене вивчення профільних предметів та методики їх викладання у школах певного типу. Ця освітня сфера передбачає здобуття 160 кредитних одиниць та відповідає за формування базових елементів компетентності вчителя, до якої входять три/чотири незалежні педагогічні дисципліни: теорія педагогіки, психологія, філософія освіти, соціологія освіти, методологія основного предмету. Курс педагогічних дисциплін у шведських вищих навчальних закладах має на меті сформувати у майбутніх вчителів такі навички: планування, проведення та оцінки власної педагогічної діяльності (загальна педагогічна наука); вивчення психології розвитку дітей та молоді, їх поведінки та соціальної взаємодії (психологія); викладання предмету, формування особистості, виховання та соціалізації у соціальному контексті (поєднання теорії з практикою).

Сфера спеціалізації спрямована на поглиблення отриманих знань та розвиток у вчителів таких елементів компетентності, як поглиблене розуміння суті та теоретичних основ предметів, які будуть викладатися вчителем у школі; вміння ефективно презентувати матеріал учням та розвиток їх навчальної автономії; організаційні навички для планування власної діяльності.

Одним із провідних методів здобуття студентами педагогічного досвіду є цілеспрямоване спостереження за навчально-виховним процесом. Під час нього студенти ознайомлюються з навчально-матеріальною базою школи, основними напрямами її діяльності, основною шкільною документацією, особливостями

організації навчально-виховного процесу в різних класах, організацією дозвілля учнів і т.д.

Важливим елементом педагогічної освіти у Швеції є педагогічна практика, яка об'єднує елементи теоретичної та практичної підготовки. Вона націлена на перевірку, закріплення та поглиблення знань майбутнього педагога та вдосконалення його професійних компетентностей шляхом самостійного вирішення реальних практичних завдань у шкільному класі. У документах Агенції з вищої освіти Швеції про педагогічну практику в системі освіти вчителя сформульовані загальні напрями її змісту, які включають: 1) вивчення особистості дитини та дитячого колективу різних вікових категорій; 2) самостійне проведення уроків з предметів спеціалізації; 3) оцінювання результатів досягнень учнів у навчанні; 4) відповідальність за співпрацю з учнями у класі (функції класного наставника); 5) організацію позакласної та соціальної роботи; 6) роботу з батьками; 7) участь у системі шкільного самоврядування; 5) планування та самоаналіз власної педагогічної діяльності.

Висновки. Таким чином, у Швеції велике значення надається професійній підготовці педагогічних кадрів, яка включає в себе оволодіння вчителями кожної ланки освіти педагогічними, психологічними та професійними елементами компетентності, розуміння таких концептуальних понять як знання та навчання, усвідомлення професіональної ролі вчителя у сучасному суспільстві та постійний саморозвиток.

До основних принципів функціонування шведської системи підготовки вчителів належать: принцип демократичності, принцип відкритості, принцип наступності та цілісності, принцип гнучкості та принцип неперервності.

Програма підготовки педагогічних кадрів складається з трьох інтегрованих освітніх сфер, які пов'язують теорію освіти, дидактику, дисциплінарні компетентності і практику: сфера загальних знань, сфера орієнтації та сфера спеціалізації.

Така система педагогічної підготовки спрямована на формування професіоналізму в майбутніх вчителів, що є однією з основних умов ефективності системи освіти в цілому.

Список використаних джерел:

1. Карпенко Н. Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. Карпенко. – К., 2010. – 20 с.

2. Коган Г. В. Підготовка вчителя у Швеції / Г. В. Коган // Технології педагогічної освіти. – 2010. – № 2. – С. 120-123.

3. Управління вищою освітою Швеції (Swedish Higher Educational Authority) [Електронний ресурс]. – Режим доступу – http://english.uka.se.

4. Шведська Рада з питань вищої освіти (Swedish Council for Higher Education) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.uhr.se/en/start/.

5. D. Beach. Education Science in Sweden: Promoting Research for Teacher Education or Weakening its Scientific Foundations? / Beach D. // Educational Inquiry. – 2011. – Vol. 2. – P. 207-213.

6. L. Goran. The Meaning of a Teacher Education Reform: National Story- Telling and Global Trends in Sweden / Goran L. // European Journal of Teacher Education. – 2003. – № 1. – Vol. 26. – P. 109-122.

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ “ТОЛЕРАНТНІСТЬ” ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕДАГОГІКИ

Луценко Владислав Вячеславович, студент 4 курсу історико-юридичного факультету спеціальності 014 Середня освіта (Історія)
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Процес розбудови державності в Україні передбачає втілення у національній свідомості таких загальнолюдських морально-етичних цінностей, які сприяли б незалежності країни, підтримували її внутрішню цілісність, не підривали зовнішнього авторитету. Для формування загальнолюдських цінностей важливими є принципи толерантності, що передбачають побудову людських відносин на основі взаємоповаги та взаєморозуміння. Відповідальність за створення толерантного суспільства в нашій країні значною мірою покладається на освітню систему, оскільки підвалини виховання у підростаючого покоління гуманістичних цінностей, і, зокрема – толерантності як інтегративної якості особистості, закладаються ще з дитинства.

Розв’язання означених завдань в учнівському середовищі значною мірою можливе через викладання низки шкільних предметів: літератури, етики, народознавства, основ правознавства, громадянської освіти. На особливу увагу заслуговує, зокрема, курс з історії, оскільки він завжди мав великий вплив на формування світогляду учнів, на переконання та дії майбутнього покоління.

Толерантність є найважливішою умовою знаходження компромісів, подолання конфліктів. Нетерпимість веде людство до братської могили, тому проблема толерантності сьогодні досягла міжнародного сенсу. Не випадково Генеральна Асамблея ООН у грудні 1992 року прийняла резолюцію: провести рік Організації Об'єднаних Націй, присвячений терпимості. 1995 рік було оголошено як всесвітній рік толерантності [5, с.27].

Адекватне тлумачення толерантності можливо лише в тому випадку, якщо береться до уваги її конкретний зміст. Одна справа – толерантність у структурі міжрелігійних відносин, інша – толерантність в ідеологічній сфері.

Розглянемо різні підходи до визначення поняття "толерантність". Слово “толерантність” спочатку мало тільки медичний зміст і розумілося як відсутність або ослаблення реагування на будь-який несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу. Однак словники не дають однозначного тлумачення даного терміну. Розглянемо деякі з них.

Толерантність (англ., tolerance – терпимість, лат. Tolerantia – терпіння) – терпимість, поблажливість до чужих думок, вірувань, поведінки, звичаїв, культури, почуттів, ідей, один з основних демократичних принципів, нерозривно пов'язаний з концепціями плюралізму, свободи, і прав людини [11]. Толерантність – (від лат. Tolerantia – терпимість) – терпимість по відношенню до іншої думки, вчинку, позиції. Одна з базових цінностей демократії. В той же час не тотожна байдужості, не поширюється на поняття, що заперечують вихідні демократичні уявлення і цінності (ідеї рівноправності та справедливості, відмови від нелегітимного насильства і терору та ін) [4, с.343].

Різні автори, визначаючи поняття “толерантність”, вказували на деякі відтінки. Зокрема, Т. Антрощенко толерантність розглядає як “шанобливе ставлення до чужої думки, лояльність в оцінці вчинків і поведінки інших людей, готовність до розуміння та співпраці у вирішенні питань міжособистісного, групового та міжнаціональної взаємодії” [1].

Термін “толерантність” пов’язують з ім’ям Л. Толстого, який описав ідею не насилля у теоретичних творах та наукових положеннях. Основні філософсько-педагогічні ідеї (любов, духовність, самовдосконалення, свобода, непротивлення злу насильством) стали підґрунтям для виховання толерантності й у сучасних дослідників (В. Слободчиков). “Толерантність” дійшла в своєму розвитку певної висоти, тому що до поваги і терпимості додались деякі біблійні заповіді (полюби ближнього свого, вдарили – підстав другу щоку) [3, с.3].

За визначенням В. Кузьменка, толерантність – складне і багатогранне утворення, важлива моральна якість особистості, завдяки якій спілкування між людьми стає виваженим, що, у свою чергу, сприяє знаходженню істини навіть у конфліктній ситуації; це якість, яка проявляється насамперед у повазі до почуттів, звичаїв, вірувань, політичних уподобань та інтересів інших людей; толерантність є взаємоповагою через взаєморозуміння та основою цивілізованих стосунків [7, с. 26].

На думку Є. Столяренко, поняття "толерантність" слід трактувати в таких чотирьох значеннях:

1) терпимість, поблажливість до когось чи чогось;

2) терпимість однієї людини до іншої, незважаючи на розрізнені погляди, смаки, вчинки, стилю поведінки, способу життя тощо; визнання особою права на існування в іншого суб’єкта власних переконань, поглядів, які відрізняються від її власних об’єктів переваг; внутрішня усвідомлена терпимість особистості, що ґрунтується на моральній емпатії;

3) терпимість, витривалість, психічна сталість за наявністю фрустраторів і стресорів; терпимість до різних поглядів, неупередженість щодо оцінювання людей і подій;

4) утримання від протесту чи будь-якої реакції засудження при збереженні себе як морального суб’єкта й небайдужого ставлення до світу [13, с. 233].

На думку А.Молчанової, толерантність – це цінність і соціальна норма громадянського суспільства, що виявляється у праві всіх громадян бути різними; забезпеченні стійкої гармонії між різними конфесіями, політичними, етнічними та

іншими соціальними групами; повазі до різноманітності різних світових культур, цивілізацій і народів; готовності до розуміння і співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями і віруваннями [10, с.35].

Толерантність не зводиться до простої терпимості. Терпимість підкреслює спосіб ставлення до неприємних або неприйнятних об'єктів – поблажливе їх допущення або вимушене терпіння без застосування насильства. За такою зовнішньою формою поведінки часто приховується внутрішня ворожість і незнання іншого. На відміну від терпимості, толерантність передбачає право особи на збереження її автономії. Як якість особистості, толерантність передбачає налаштованість на паритетний діалог, на пізнання нового, “чужого”, а також не виключає можливості зміни системи поглядів і уявлень індивіда [1, с.27].

Т. Білоус розглядає толерантність в педагогічному аспекті. На думку вченого, толерантність є "комплексною особистісною якістю, що підлягає цілеспрямованому вихованню в навчально-виховному процесі й самовихованні та поєднує в собі: високий рівень знань, вмінь і навичок шанобливого ставлення до "іншого" під час особистісної взаємодії і спілкування; володіння моральними принципами та прийомами спілкування; здатність до цілісного сприйняття "іншого" з розумінням його специфічних характеристик як проявів індивідуальності та неповторності; емоційно-вольову готовність до критичного діалогу з "іншим"; здатність до компромісу та готовність частково поступитися власними інтересами для подолання та попередження конфлікту; здатність критично ставитись до себе як до "іншого" для подальшого особистісного самовдосконалення" [2, с. 8].

На думку В. Лекторського, категорія толерантності пов’язана з розширенням власного досвіду особистості і критичного діалогу, в процесі якого людина не тільки самоідентифікується, але й може змінюватися, розвиватися, оскільки, постійно потрапляючи в комунікаційні угрупування, особистість не тільки веде діалог з іншими, але й сама з собою, що дає їй змогу водночас удосконалювати свій внутрішній світ.

Учений запропонував чотири можливих способи розуміння толерантності:

•толерантність як байдужість (існування думок, істинність котрих не може бути доведена ніколи) – релігійні погляди, цінності різних культур, етичні вірування, переконання тощо;

•толерантність як неможливість взаєморозуміння (обмежує прояви терпимості пошаною до іншого, якого водночас зрозуміти неможливо і з яким неможливо взаємодіяти);

•толерантність як поблажливість (привілейоване у свідомості людини становище власної культури, тому всі інші оцінюються як більш слабкі: їх можна терпіти, але при цьому одночасно і зневажати);

• терпимість як розширення власного досвіду й критичний діалог – дає змогу не тільки поважати чужу позицію, а й змінювати свою у формі критичного діалогу [9, с.4].

В.Нечерда в своєму дослідженні сформулювала робоче визначення толерантності для здійснення виховної роботи: “Толерантність – це передусім визнання права кожної людини на самобутність, неповторність її внутрішнього світу”. В процесі виховної діяльності учень має уточнити й доповнити це лаконічне

визначення наступним: “Толерантність – це усвідомлення відмінності іншого і намагання зрозуміти його цінності та особливості світогляду, не поблажливість, але й не байдужість, не мовчазна терплячість до спотворених форм поведінки людей, проте й не вседозволеність, що часто межує з агресією й неодмінно призводить до прихованих чи відверто виражених конфліктів” [11, с.4].

Толерантність не є універсальною моральною цінністю, оскільки являє собою певний компроміс між тими принципами, на яких вибудовується сфера людини, її взаємини з оточуючими, зі світом у цілому. Отже, толерантність, що виявляється у прагненні індивіда досягти взаєморозуміння й узгодження різних звичаїв, традицій, інтересів, думок без застосування примусовості, методами роз'яснення, освіти, виховання, – це “шлях до злагоди, в основі якої завжди перебуває компроміс з іншими і з самим собою”.

Сутність поняття “толерантність” варто розкривати через принципи та види толерантності. Види толерантності: Природна - вона порівнянна з природною допитливістю дитини. Дитина любить своїх батьків, незважаючи на всі їхні недоліки, просто за те, що вони є. Не маючи досвіду спілкування з людьми, дитина до всіх проявляє природну (натуральну) толерантність. Моральна – цей вид має на увазі прийняття оточуючих з їх світоглядом, без нав'язування власної думки їм і зі збереженням свого внутрішнього світу. Даний вид відноситься до людей, які проявляють терпимість до когось тільки за зовнішніми ознаками, виходячи зі своєї вихованості і ввічливості, незалежно від справжніх почуттів. Етнічна – поблажливість до представників іншої культури, їх звичаїв, релігії і способу життя [8, с.51].

Науковці виділяють основні принципи толерантності:

- Відмова від насилля;
- Уміння примусити себе, не примушуючи інших;
- Підпорядкування законам, традиціям і звичаям;
- Прийняття іншого, який може відрізнятися за різними ознаками [5, с.46].

Виходячи видів і принципів толерантності можемо розкрити сутність поняття “толерантність”:

– доброзичливе або, принаймні, стримане ставлення до індивідуальних і групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних) [15, с. 642];

– відсутність чи послаблення реагування на якийсь несприятливий чинник у результаті зниження чутливості до його дії [12];

– терпиме ставлення до чужих думок, поглядів, позицій, які не збігаються з власними [6, с. 78];

– здатність бачити в іншій людині саме іншу – носія інших цінностей, логіки мислення, інших норм поведінки, усвідомлення її права бути іншою.

Таким чином, аналіз змісту поняття “толерантність” доводить, що цей феномен органічно пов’язаний із комунікативними процесами, функції яких слугують основою для розуміння сутності категорії "комунікативна толерантність" як особистісної якості. Позитивне розуміння толерантності досягається через з’ясування її протилежності – інтолерантності, або нетерпимості. Нетерпимість ґрунтується на переконанні, що твоя система поглядів, твій спосіб життя стоять вище за всіх інших. Це не просто

відсутність відчуття солідарності, це неприйняття іншого за те, що він виглядає інакше, думає інакше, поводиться інакше. Її практичний прояв знаходиться в широкому діапазоні : від звичайної неввічливості, зверхнього відношення до інших – до етнічних чищень і геноциду, умисного знищення людей.

Базові цінності особистості закладаються у процесі виховання та освіти. Саме тому дана проблема не може бути вирішена поза процесом цілеспрямованого формування толерантності, який має здійснюватися у закладах освіти. Виховання на основі вічних, істинних цінностей – не тільки і не стільки педагогічна проблема, це проблема розвитку всього суспільства.

Список використаних джерел:

1. Антрощенко Т. Сутність феномену "Міжетнічна толерантність". Мукачівський державний університет. 2017. №2.С. 27–31. URL: http://nbuv.gov.ua › j-pdf › Nvmdup_2017_2_5

2.Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання". Київ, 2004. 20с.

3. Волкова В. А. Сутність і зміст поняття поняття "толерантність. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. 2015. №1 (14). URL:file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Nvmdpu_2015_1_5.pdf

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

5. Декларація принципів толерантності. [Проголошена та підписана 16 листопада 1995 р.]. Париж: ООН, 1996. 16 с. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503

6. Короткий політологічний словник / [уклад.: Л. М. Акімова, В. С. Алікін, О. В. Бабкіна; ред. С. Г. Рябов, З. І. Тимошенко]. Київ : РОВО "Укрвузполіграф", 1991. 96 с.

7. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності учнів загальноосвітньої школи : навчальний посібник. Херсон : РІПО, 2006 92с.

8. Логвіненко А. Ю. Аналіз сутності поняття "толерантність" у сучасній педагогіці. Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2013. № 23 (276). С. 51-55.

9. Лекторский В. О толерантности, плюрализме и критицизме. Вопросы философии. 1997. № 11 С. 46-54.

10. Молчанова А.О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: [посібник]. К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 150 с.

11. Нечерда В. Б. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2012. №7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_7_16.

12. Психология: словарь / [авт.-сост. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский]. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

13. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2014. 248 с.

14. Троїцька О. М. Толерантність як діалогічна універсалія: філософські аспекти збагачення культурного поля. "Грані": науково теоретичний і громадсько-політичний альманах. № 6 (122). 2015. С. 42-47.

15.Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук. Київ : Абріс, 2002. 742 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Максименко Павло Ігорович, студент 4 курсу історико-юридичного факультету спеціальності 014 Середня освіта (Історія)
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

В наш час дуже часто можна почути заклики про підняття національної свідомості людини та виховання справжнього громадянина. А поштовхом і основою для цього є, в першу чергу, виховання духовної особистості. Школі потрібно змалку турбуватися про духовний світ дитини. Саме тоді країна буде бачити молодь – як майбутнє нашої нації, рушійну силу, яка спроможна вирішити проблему держави не на свою користь, молодь із своїми вищими моральними, естетичними канонами та ідеалами. Адже від її ставлення до надбань культури залежить нині духовне оновлення нашого суспільства, зміст її цінних орієнтацій і майбутнє.

В усі віки виховання духовно багатої людини було завжди пріоритетним напрямом, і таким залишається, бо, як свідчить історія, саме залежно від стану людської духовності процвітали й занепадали народності, держави та імперії. Сучасні вчені стверджують, що духовний розвиток особистості – розвиток, спрямований на індивідуальний вияв у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб – ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби жити й діяти для інших. Механізм формування та функціонування духовності зумовлюється системою координат життєвого простору людини [10].

Питання про духовне життя основне не тільки для науки, релігії, суспільства, а й для кожної людини, оскільки врешті-решт стан духу визначає характер і сутність людської діяльності. Дійсно, висока духовність несе в собі здорове в усіх відношеннях життя, здорову діяльність, тобто є джерелом добробуту, до якого природно прагне кожна людина і кожне суспільство. Навпаки, спотворення духу так само невідворотно приводить до руйнування життя на всіх його рівнях – особистому, сімейному, громадському.

Проблема духовності є вічною проблемою, породжена самим ходом історичного розвитку цивілізації і має своє глибоке історичне коріння. Упродовж

тривалого часу педагогіка ставила цю проблему, не використовуючи термін „духовність”.

Вже в первісну епоху складаються перші уявлення про духовність. Але це поняття ще не відокремлювалось від тілесної суті людини. Найранішою формою вираження духовності прийнято вважати ритуали. У людини ранніх історичних епох духовність усвідомлювалася не як власне дух, а як щось таке, що матеріально діє і предметно існує [9].

У добу античності до проблеми духовності зверталися Геракліт, Демокрит, Аристотель. Поняття душі вони розуміли, як віддзеркалення історичних змін, вплив на психіку людини. Людина з часів античності розглядалася як мікрокосм, тобто була величиною. Платон уперше відокремив тілесне і духовне, визначив, що духовність – це специфічна людська властивість, а тілесне – це нижче, що закладене природою людині. Аристотель теж відокремив ці поняття, але розглядав тілесне і духовне як рівно необхідні. В цілому, слід підкреслити, що антична філософія розглядала „дух” і „духовність” найчастіше як теоретичну діяльність, яку Аристотель називав „мисленням про розуміння” [5].

Вихідним пунктом роздумів в середні віки стали догмати Священного Писання. З цих позицій формується, відповідно, і концепція людини. У епоху середньовіччя прояв якостей духовності співвідносився з Богом (Августин). Згідно уявленням часу, пізнання природи стало забороненим і гріховним. У XIII ст. італійський схоласт і богослов Хома Аквінській вважав, що душа нематеріальна і субстанціональна, але кінцеву матеріалізацію отримує через тіло. Кінцевою метою людини є блаженство – єдність душі людської з Богом, що можливо лише в потойбічному світі.

Епоха Відродження породила новий світогляд, новий погляд на „духовність”, в якій прославляється людська особистість і духовність розглядається як „ідеальний зразок гармонії усього світу”. Епоха Відродження принесла ідеї самоствердження, радості буття, відповідальності особистості (Ф.Рабле, Т.Мор і ін.). У центрі уваги передових мислителів – ідея вивчення природи і людини. Людська особистість набуває небаченої раніше цінності, актуалізуються такі поняття, як індивідуальність, особистість, категорії: добро, зло, дух, духовність.

Під впливом культури Ренесансу склалася педагогічна система Я. Коменського, згідно з якою людина – „дивний мікрокосм”, а школа – „майстерня гуманності”. У потенціал педагогічної науки входять думки Ж.Ж. Руссо про до особистості дитини, її свободи.

Філософія Нового часу (Декарт, Спіноза, Гоббс, Паскаль, Локк і ін.) розглядала духовність як розуміння природи людини: вільної мислячої істоти. Характеризуючи світ| як творіння Бога, французький філософ Р. Декарт заперечував його єдність, вважаючи, що світ складається з двох незалежних субстанцій: духовної і матеріальної, душі і тіла. Р.Декарт у своїй теорії відтворює античне розуміння духовного і матеріального.

В епоху Просвітництва увагу мислителів (І.Гербарт, І. Кант) привертав рівень духовного розвитку соціуму, який розглядався як процес культурного руху людини і всієї соціальної системи. Духовність, по Канту, багато в чому допомагає зрозуміти,

„якою треба бути, щоб бути людиною”. Проблема людини була центральною і в працях представника німецької класичної філософії Ф.Гегеля, який вважав, що дух існує в живій природі незалежно від неї, а значить і незалежно від людини і проблема духовного розвитку людини є проблема переходу в нього того самого духу, який в природі володіє буттям поза собою. Людина, на думку Г. Гегеля, є самовідчуження світового духу. В уявленнях ученого норми і принципи поведінки людей виникають не на основі практичної діяльності людей, вони виступають як момент розвитку духу [5].

До XVIII ст. у вітчизняній філософії самостійних наукових праць з проблем духовності не існувало. Найперші наукові розвідки такого спрямування належать Г.Сковороді, який розглядав поняття “духовне серце”, виділив в людині “тіло земляне” та “тіло духовне”, людину характеризував як мікрокосм. Г. Сковорода вважав, що людина народжується двічі: фізично і духовно. Біля духовної колиски стоїть духовний наставник – вчитель, який стає дитині другим батьком, матір’ю, бо прищеплює її душі високі моральні якості віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого народу, держави. Духовне народження Г.Сковорода бачив істинним, оскільки людина осягає „божественне в собі”, а зародки її духовності є в серці від народження, але вони не одразу усвідомлюються, бо їй протистоять могутні сили темної тілесності. Духовну людину, на думку Г.Сковороди та інших українських мислителів, творить шлях добра: через пізнання, усвідомлення й розуміння своєї справжньої духовної природи, свого призначення в світі [6].

У сучасній гуманітарній літературі представлено значну кількість визначень поняття „духовність”, які тяжіють до метафоричності та образності. Доволі часто зустрічаються твердження, що поняття „духовність” може бути віднесено до слів, що „не відкидають тіні”, тобто певною мірою позбавлені семантичного наповнення, оскільки різні люди вкладають в це слово надзвичайно різноманітні значення. Поняття „духовність” часто використовується як деякий знак, символ чогось ціннісно навантаженого. Крім того, у повсякденному вжитку доволі поширеним є ототожнення духовності із освіченістю, інтелектуальністю і т.п.

Сучасна психологія духовність розглядає в особистісному та надособистісному аспектах. У першому випадку духовність постає саме як особистісна характеристика, у другому – як культурне, соціальне явище, що відображає різні типи духовної орієнтації суспільства або соціальних груп. У контексті нашого дослідження виділення саме особистісного аспекту духовності як провідного дозволяє розглядати духовність як внутрішню цілісну інтегральну якість особистості, що зорієнтована на вищі людські цінності [7].

На думку психолога Ж.Маценко, духовність – це складне гармонійне поєднання психічних та особистісних якостей людини. Як і будь-яке психічне явище, духовність виявляється в процесі взаємодії людини з довкіллям, тобто має певні форми вияву, які можна досліджувати. Духовність виявляється у спрямуванні інтересів, нахилів людини на пізнання, засвоєння та створення духовних цінностей [7, с. 25].

Аналіз психологічної літератури з проблем духовності дозволяє виокремити наступні положення, які складають психологічні теоретико-методологічні позиції реалізації завдань формування даного феномену:

- розгляд духовності як вищого рівня людської саморегуляції, властивий зрілій особі (Д.Леонтьєв);
- духовність завжди пов’язана із внутрішнім переживанням, що не оцінюється людиною завдяки емоційному відчуттю, не має для неї ніякого смислу (Т.Власова, М.Каган);
- духовність імпліцитно несе в собі оцінний компонент, поза нею зрозуміти аксіологічні характеристики світу не можливо, тобто духовність безпосередньо пов'язана з афективно-емоційною сферою;
- важливою характеристикою духовності як реального феномена є саморегуляція як система механізмів управління людиною власною поведінкою.

Слід зауважити, що словникові видання з педагогіки тільки останніми роками включили статтю “Духовність” до педагогічних енциклопедій та словників. Так, наприклад, в Українському педагогічному словнику за редакцією С.Гончаренка духовність визначається як “індивідуальна вираженість у системі мотивів двох фундаментальних потреб: ідеальної споживи пізнання й соціальної споживи жити, „діяти для інших” [3, с. 106.]. В педагогічному довідниковому виданні духовність розглядається як “це вищий рівень розвитку та саморегуляції зрілої особистості, на якому провідними мотиваційно-смисловими регуляторами її життєдіяльності стають вищі людські цінності” [3, с. 139]. Однак, аналіз наведених словникових статей свідчить, що вони не акцентують увагу на тих чи інших способах формування духовності, тобто певною мірою мають загальнофілософський характер.

Звертаючись до науково-теоретичного та буденно-практичного розуміння проблематики духовності, Л.Сидоренко відзначає, що „духовність є не міф і не вигадка суспільства, а це є та реальність, з якою людина стикається щодня, спостерігаючи її прояви у різних формах, зокрема у способах поведінки окремих людей, їх ставленні до природи, предметних речей, побуту, цінностей мистецтва тощо” [9, с.123].

Духовність виникає на основі практичної діяльності людини як особлива форма відображення об'єктивного світу, як додатковий засіб орієнтації в цьому світі, а також взаємодії з ним. У загальному вигляді духовне можна визначити як спосіб відображення та оволодіння людиною дійсністю. Цей спосіб детермінований орієнтацією пізнання та її діяльності на вищі цінності життя та культури, що ґрунтується на ідеалі вільного і всебічного розвитку людини як конкретно-історичної єдності індивідуально-неповторного та універсально-загального. Духовність неможливо виховати, неможливо регулювати її лише зовнішнім образом. Вона завжди є підсумком самовиховання, самореалізації, само будівництва.

Як соціально-педагогічне поняття, наділене власним змістом, розглядає духовність Ю.Білодід, підкреслюючи, що така властивість людини включає: особистісне начало (власні установки, погляди на світ, ідеї, збагачення своїм сенсом усіх цінностей, які освоюються та привласнюються); самосвідомість на рівні

автокомунікації (вибудовування внутрішнього світу, певного внутрішнього простору); дозрівання внутрішньої структури особистості з рухом в розвитку зсередини; систематизовані стосунки зі світом, з іншими людьми, визначення свого місця; ставлення до себе як цінності; розвиток творчого початку на самих різних рівнях і в різних формах; здатність до розрізнення добра і зла [1, с. 29].

У педагогічному науковому дискурсі духовність насамперед характеризується як прояв „людського в людині". Духовність – це те, що підносить людину над фізіологічними потребами, етичним розрахунком, раціональною рефлексією, те, що відноситься до вищої здатності душі людини, що закладене в підґрунтя її особистості.

Духовність слід розглядати як самостійний шар духовного життя суб'єкта, у якому взаємодіють психофізіологічні, моральні, культурні й інші частини його світовідчуття. З'ясування історичних коренів духовності, сучасних підходів до вивчення цього феномену дає можливість визначити теоретико-методологічні засади вивчення такої категорії як духовні цінності особистості.

У педагогічному словнику дається таке визначення категорії цінність: "Цінність – позитивна чи негативна значущість об'єктів довкілля для людини, класу, групи, суспільства загалом, що визначається не їх властивостями, а їх залученням у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин". [3, с. 484].

Взаємодія категоріальних полів, пов'язаних із поняттями "духовність" та "цінність" зумовлює аналіз категорії "духовні цінності". Аналіз поглядів науковців підводить до висновку про те, що поняття "духовні цінності" тривалий час ототожнювалось з поняттями "загальнолюдські цінності" або "релігійні цінності" [2, с. 6].

Духовні цінності – це специфічний вид цінностей, які максимально ідентичні сутнісним силам людини і сприяють її оптимальній самореалізації. Вони є основою гуманізації суспільних відносин, утвердження людини вищою цінністю в ієрархії цінностей. Духовні цінності – це орієнтири, що відіграють роль ідеалу, еталона, з'ясовують ставлення людини до навколишнього світу і регулюють її поведінку".

Поняття духовності співвідноситься не з будь-якими цінностями. Д.Леонтьєв наголошує на тому, що "на рівні духовності поведінка визначається вищими цінностями, але не однією або декількома, а полем цінностей, що залишає мені можливості вибору" [4, с. 20]. Відповідно для кожної людини виникає ситуація вибору, усвідомлення альтернативності усього людського буття. Духовна людина орієнтується на інтегральні цінності людства, а не на вузько соціальні, містечкові цінності.

Духовні цінності – це так звані самоцінні, смислові засоби вживання людства, зафіксовані переживаннями краси, наслідування добробуту, соціальним ідеалам, моральним нормам, всього того, що зветься вселюдськими цінностями. Духовні цінності – це вимоги, звернені до волі, цілі, які стоять перед людиною: значущість тих чи інших факторів буття для особистості; ідеали, норми, які задовольняють потреби; почуття, що вказує на культурне, суспільне, чи особисте значення явищ і фактів дійсності, які оцінюються з погляду добра і зла, справедливості та несправедливості. Духовні цінності виконують роль аксіологічного ґрунту вибору потреб, інтересів,

переживань, цілей, планів, способів реалізації, наслідків діяльності. Ці фактори відображають внутрішній стан буття людини або у загальнонаціональному аспекті, тому що вони є формою існування нації, індивідуального і вселюдського [2, с.7].

Під духовними цінностями С.Мукомел розуміє особистісні якості людини, які своєрідно, у контексті культурно-історичних ідеалів людства, спонукають, регулюють індивідуальні вчинки і поведінку [8, с.10]. У дослідженні С.І.Ткачова звернено увагу на систему духовних цінностей, в основі яких лежить певна національна ідея й водночас загальнолюдські ідеали і цінності, що весь час перебувають у русі і розвитку та відображають єдність і багатоманітність світового культурно-історичного процесу [11]. Дослідник доходить висновку, що "на основі проведеного аналізу педагогічних підходів до природи цінностей нами виокремлено три основні системи цінностей: абсолютні (віра, надія, любов, сумління, доброта, чесність, милосердя, краса тощо); соціоекологічні (прагнення до соціальної гармонії, культура соціальних і політичних стосунків, свобода слова, гармонія стосунків поколінь у сім'ї і т. д.); антропологічні (внутрішня свобода, самоповага, воля, оптимізм, почуття гумору, працьовитість та ін)".

Для людини, яка живе вищими, духовними цінностями, вибір перестає бути проблемою, оскільки така людина назавжди визначилася в своїх життєвих інтенціях, знайшла джерело справжнього осмислення життя, тим самим вирішивши наперед всі свої подальші вибори. Дійсні цінності внутрішньо освітлюють життя людини, наповнюють її справжньою свободою, відкривають в ній творчі можливості.

Традиційним є розуміння того, що матеріальні цінності пов'язані із задоволенням суто прагматичних, утилітарних потреб людини, у той час як духовні являють вищі, абсолютні цінності, що має особливе значення у процесі особистісного самовизначення. Слід наголосити на тому, що абсолютне відокремлення матеріальних цінностей від духовних неможливе внаслідок того, що втілення останніх відбувається за допомогою матеріальних. Орієнтація на духовні цінності пов'язана із потребою співвідносити своє буття з певними вищими ідеалами, що задають вектор духовного розвитку особистості. Прагнення людини до найвищих цінностей пов'язане із спробою залучення до вічності та нескінченності буття, зумовлено потребою у набутті свободи та незалежності емпіричного досвіду.

Цінності самі по собі, зокрема основні з них, залишаються постійними на різних етапах розвитку суспільства. Такі цінності, як добро, свобода, істина, творчість, краса, віра, любов, праця приваблювали людей протягом усієї історії людства. Ці цінності витримали перевірку часом протягом усієї історії людства.

Отже, процес формування духовних цінностей старшокласників розглядається як важливий напрям у роботі закладів освіти, який здійснюється шляхом використання різних методів та форм роботи. Ефективність формування духовних цінностей учнів старших класів забезпечують різні методи та форми виховної роботи, які необхідно обирати, виходячи з конкретної ситуації, конкретних педагогічних умов школи, сім'ї, рівня педагогічної підготовки вчителя. Добираючи форми та методи формування духовних цінностей учнів старших класів, вчитель має враховувати всі педагогічні впливи й аналізувати їх результативність.

Список виктристаних джерел:

1. Білодід Ю. Духовність у контексті основної філософської проблематики. Актуальні проблеми духовності : зб. наук. пр. / гол. ред. Т.А.Хорольська. Вип. 3. Кривий Ріг, 2000. С. 28-36.

2. Богуш А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання. Виховання і культура. 2001. №1. С.5-8.

3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 206 с.

4. Леонтьев Д. Духовность, саморегуляция и ценности. Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия Таганрог. гос. радиотехнич. ун-та. 2005. № 7 . С. 16-21.

5. Маценко Ж. Духовність: антична спадщина : гуманістичні ідеї доби українського Просвітництва. Психолог. 2017. N 9/10. С. 23-26.

6. Маценко Ж. Духовність: ідеї гуманізму в українській психології XIX ст. : концепції М.Максимовича, К.Ушинського та ін.. Психолог. 2017. N 13/14. С. 4-6.

7. Маценко Ж. Становлення духовності школярів: психологічні особливості впливу лідера-гуманіста. Психолог. 2017. N 19/20. С. 16-26.

8. Мукомел С.А. Формування духовних цінностей старшокласників в умовах соціально-виховуючого середовища : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.05 Соціальна педагогіка. Луганськ, 2005. 20с.

9. Сидоренко Л. Формування духовних цінностей як філософська, психолого-педагогічна проблема. Молодь і ринок. №2 (73), 2011. С.121-126. URL:file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Mir_2011_2_24.pdf

10. Тітаренко Л. М. Формування духовно-моральних цінностей - пріоритетна мета сучасної освіти. Зарубіжна література в школі : науково-методичний журнал. 2018. N 11/12. С. 28-32.

11. Ткачов С. І., Ткачова Н. О. Духовні цінності та громадянське виховання молоді: Монографія. Х. : ХГУ „НУА“, 2003. 88 с.

АНАЛІЗ ПРОГРАМИ ТА ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Минка Вікторія, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** канд. педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 р.) [9], Професійний стандарт "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти" (2018 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (2016 р.) [10] актуалізує проблему формування ініціативної, самостійно мислячої особистості, спроможної

вільно і досконало володіти рідною мовою як засобом спілкування, пізнання навколишнього світу, так і засобом самореалізації і життєтворчості. У сучасних умовах модернізації шкільної освіти особливої актуальності набуває проблема опанування школярами рідної мови не лише як засобу пізнання, а й спілкування, прилучення до скарбниць культури українського народу, формування в них мовної і мовленнєвої компетенції як сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для застосування державної мови у різних сферах життя і виробництва. Основна мета навчання рідної мови в школі полягає у формуванні особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно користуватися мовними засобами.

Компетентний підхід до організації і визначення змісту шкільної освіти, яка нині активно модернізується, переходить на інноваційну стратегію розвитку, у тому числі початкової освіти, можна вважати таким, що затвердився, адже психологічно-педагогічна наука і практика активно оперують поняттями "компетентність" і "компетенція" попри те, що єдності думок про зміст цих категорій в науковому співтоваристві немає.

Мовно-мовленнєва компетенція є однією з провідних складових характеристик особистості, що формується у процесі її розвитку. Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці освіти, де виявляються і планомірно розвиваються здібності дитини, формуються вміння, навички та бажання вчитися, створюються умови для розвитку всіх сторін особистості, її самовираження.

Теоретичними передумовами визначення структури та змісту лінгвістичної компетенції є розуміння учня як суб'єкта навчання, що володіє здібностями і готовністю до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, як мовної особистості, яка володіє здібностями і готовністю на вербально-семантичному, когнітивному та прагматичному рівнях. Виділення лінгвістичної компетенції як однієї з цілей навчання рідної мови, інтегрування її в систему сучасного цілепокладання обумовлює оновлення вже сформованої структури і змісту навчання (О.Бистрова, М.Вашуленко, В.Зінченко, Л.Мацько, С.Омельчук, Л.Черепанова та ін.), необхідність пошуку нових шляхів, методів, прийомів її формування.

Даний вид компетенції, на думку М.Вашуленка [7] та ін. учених, у навчанні рідної мови - один з провідних, оскільки знання про мову (мовознавчі знання) - основа внутрішнього інтелектуального розвитку учня. Наявність сформованої мовної, комунікативної, культурознавої компетенцій - найважливіша умова оволодіння когнітивною та мовною діяльностями, усвідомлення школярами власного мовного досвіду і необхідності вдосконалення мови, формування мовної особистості і суб'єкта навчання (А.Власенков, Т.Донська, В.Капінос та ін.).

Таким чином, актуальність дослідження обумовлена наступним:

1) необхідністю осмислення поняття "лінгвістична компетенція" в світлі ідей модернізації шкільної освіти і в зв'язку з цим уточнення визначення мети й оновлення змісту навчання рідної мови; 2) зверненням у викладанні до мови як поліфункціонального явища: засобу спілкування, знаряддя пізнання і відображення дійсності, засобу інтелектуального і духовного розвитку особистості; 3) досягненнями сучасної психологічної та лінгвістичної науки: теорії мовної діяльності, комунікативної

і когнітивної лінгвістики; 4) необхідністю розробки цілісної системи мовної освіти в початковій школі.

Одним з засобів формування лінгвістичної компетенції виступає цікава ігрова лінгвістика, яка дозволяє дітям отримати відповіді на питання про призначення української мови, побачити багатство української мови, розкрити її "таємниці", усвідомити значущість повноцінного володіння рідною мовою для людини і тим самим розвивати у неї і мотивацію до вивчення української мови, і лінгвістичну компетенцію.

Все це підтверджує актуальність обраної нами проблеми створення системи роботи з ігровою лінгвістикою, спрямованої на розвиток лінгвістичної компетенції у молодших школярів на уроках рідної мови, її значущість для теорії і практики мовної підготовки молодшого школяра.

Постановка проблеми Ключова проблема полягає в тому, що українська мова є складним для дітей навчальним предметом, але в той же час і соціально значимим засобом спілкування, пізнання, а також основою соціального і культурного розвитку кожного школяра. Початкова школа повинна закласти основи розвитку учня, а також сприяти забезпеченню формування навичок грамотного письма, розвиненого мовлення.

У прикладному аспекті вищезгадані проблемні аспекти навчання молодших школярів українській мові виражаються в необхідності пошуку таких методів і засобів навчання, які дозволяли б молодшим школярам освоювати цей об'єктивно складний для них предмет в комфортних умовах і з високою мірою активної діяльності.

Аналіз наукових досліджень з проблеми Основа розробки змісту лінгвістичної компетенції була закладена ще в XIX ст. (у роботах А.Алфьорова, Ф.Буслаєва, В.Водовозова, В.Добромислова, В.Малаховського, Н.Позднякова, І.Срезневського, К.Ушинського, Ф.Фортунатова, В.Чернишова, А.Шахматова та ін.). Протягом двох століть відбувалося його уточнення, визначення компонентного складу, методів і прийомів формування, напрямків.

На сучасному етапі модернізації шкільної освіти в умовах особистісно орієнтованого навчання відбувається переосмислення цілей, завдань, змісту, методів і прийомів навчання. Це обумовлює необхідність переосмислення та уточнення структури та змісту понять української мови як навчального курсу, зокрема лінгвістичної компетенції, виявлення підходів і принципів, методів і прийомів і опис з урахуванням цілей і специфіки навчання на різних етапах системи.

Проблема розвитку мовно-мовленнєвої компетенції дитини займає одне з провідних місць у сучасній педагогіці, саме цим обумовлюється необхідність цілеспрямованої, систематичної роботи щодо мовної підготовки школярів у школі, адже мовленнєвий розвиток особистості є одним з найважливіших показників її цілісності та самодостатності. Психологічні аспекти проблеми формування мовленнєвої компетенції відображені у працях Л. Виготського, О.Божович, М. Жинкіна, І. Синиці, Л. Щерби. Педагогічні і методичні питання формування мовно-мовленнєвої компетенції розробляли й сучасні вчені: В.Зінченко, В.Карасик,

Л.Мацько, С.Омельчук, М. Пентилюк [8], А.Рєзвая, В.Руденко, О.Савченко, І.Сніховська, О.Ткачук, Л.Черепанової.

Отже, об'єктивна необхідність розв'язання проблеми формування лінгвістичної компетенції у молодших школярів на уроках української мови з використанням цікавої лінгвістики, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми **"Аналіз програми та підручників з української мови в контексті розвитку лінгвістичної компетенції молодших школярів".**

Програма з української мови для учнів 1-4 класів зазначає, що основною змістовою лінією мовної освіти у початковій ланці загальноосвітньої школи є комунікативна, яка спрямована на формування та розвиток умінь слухати, говорити, читати і писати. Лінгвістична та етнокультурознавча лінії забезпечують відповідний обсяг знань про мову, умінь і навичок їх використання в мовленнєвій діяльності, а також уявленні про звичаї, побут українського народу, визначні події та постаті [11, с. 4].

Мовна змістова лінія спрямована на засвоєння школярами знань про мову, розвиток в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних умінь [там само, с. 2]. Зазначена змістова лінія передбачає ознайомлення школярів з семантикою слова, активне збагачення їх словникового запасу, вдосконалення їхнього мовлення різними граматичними формами, розвитку вміння користуватися мовними засобами з урахуванням орфоепічних, лексичних, граматичних норм літературної мови, умінню аналізувати, оцінювати та удосконалювати власну мовленнєву творчість [там само, с. 7].

Аналіз змісту освітньої програми з української мови для початкової школи вказує на те, що лінгвістичний компонент в шкільному курсі мови представлений дуже широко й різноманітно.

Згідно з програмою на уроках рідної мови школярі вивчають основні розділи науки про мову: фонетику (звуки мови); морфеміку (склад слова); лексику (словниковий склад мови); морфологію (слова як частини мови); синтаксис (словосполучення речення); пунктуацію (правила вживання розділових знаків); орфографію (правила написання слів); орфоепію (правильну вимову); графіку (зображення звуків на письмі, співвідношення між буквами і звуками); культуру мови (практичну реалізацію в мові норм літературної мови [11].

Зміст лінгвістичної компетенції як складової мовної подано у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Зміст лінгвістичної компетенції як складової мовної компетенції учнів початкової школи згідно з програмою

Учень має засвоїти	Школяр повинен знати
Функції мови в житті суспільства (розділи науки про мову); одиниці мови (звук, значуща частина слова, слово, словосполучення, речення, текст); знаки письма; лексичне і	Розрізняти звуки мови й мовлення (голосні та приголосні; приголосні дзвінкі та глухі, тверді, пом'якшені та м'які), правильно вимовляти звуки та слова, записувати

граматичне значення слова; пряме й переносне значення слів; походження слів; творення слів; систему частин мови; будову словосполучення; види речень за метою висловлювання, емоційним забарвленням; граматичну основу речення, члени речення; орфограми та орфографічні правила; пунктограми (розділові знаки) та правила пунктуації.	слова; визначати значущі частини слова; розрізняти частини мови, визначати члени речення, розрізняти види речень за метою висловлювання, емоційним забарвленням, будовою; інтонувати речення відповідно до розділових знаків; правильно писати слова, розставляти розділові знаки в реченнях і текстах.

Проаналізуємо, як здійснюється структурування розділів з вивчення зазначених мовних одиниць у підручниках для 2-4 класів М.Вашуленка та М.Захарійчук, які пропонують завдання з цікавої лінгвістики.

Аналіз підручників автора М.Вашуленка для учнів 2-4 класів уможливив такий висновок: у ньому репрезентовано завдання таких типів, які спрямовані на формування лінгвістичної компетенції з елементами цікавої лінгвістики, які ми диференціювали на 3 типи: творчі, пошукові та репродуктивні. Найбільшу кількість з них становлять творчі на розгадування загадок та лінгвістичних казок віршованого типу. Наприклад: "Прочитай загадку. Поясни значення слова-відгадки. Я у кожній деревинці, квітці, кущику, травинці. У класі ж на уроці мови ти побачиш мене в слові. Добери до слова корінь споріднені слова з різними суфіксами. Запиши їх. Познач суфікси в словах. Назви в загадці слова, у яких звуків більше, ніж букв" [1, с. 44]; "Прочитайте й доповніть віршовані рядки. Будову слова ми вивчали, було закінчення, основа. А потім корінь виділяли, споріднене шукали слово. А потім ... позначали, і ..., якщо був у слові. Пригадайте розбір слова за будовою. Розкажіть одне одному послідовність його проведення" [там само]; "Прочитай вірш. Назви слова, ужиті в переносному значенні. Поясни, як ти їх розумієш. Я дітям скажу, відкриваючи мудрість граматик: – Погляньте, хороші, на істину цю не здаля – у слові тополя і в слові високому мати є спільна основа і корінь єдиний – земля. Геннадій Мороз. Добери з тексту вірша приклади слів, які належать до відомих тобі частин мови. Склади й запиши речення з іменником мати і дієсловом мати" [там само, с. 45]; "Виправ помилки в жартівливому вірші Ігоря Січовика. Рік пішов гуляти в сад, не дійшов, бо повз назад. Соловей затьохкав швидко, як побачив гарну клітку" [3, с. 15].

Окрім того у підручниках автор пропонує цікаві головоломки, анаграми, шаради на утворення слів. Наприклад: "Утвори слова з інших частин слів. Склади з цими словами речення. Префікс від слова безхмарний, корінь від слова перелісок, закінчення від слова білий. Префікс від слова розмова, корінь від слова махати, закінчення від слова сад. Префікс від слова розгорнути, корінь від слова садок, закінчення від слова ягідка" [2, с. 96]; "Знайди інші слова, заховані у пропонованих словах. Підказку знайдеш у першому слові" [2, с. 69]; "Склади і запиши слова, які

"заховалися" в пазлах" [3, с. 18]; "Додайте до частин слів склади так, щоб утворилися слова. Запишіть їх, поділяючи на склади" [3, с. 18]; "Запишіть приказку, яка "заховалася".Перед вами складовиця,а в ній приказка таїться. Доберіть усе до ладу, згрупувавши склад до складу" [3, с. 19]; "Лисичка знає назубок смачненьку казку "Колосок". Побудуйте нові слова і запишіть. Прочитайте вголос утворені слова" [2, с. 17]; "Утвори і запиши за зразком нові слова шляхом перестановки літер, складів" [3, с. 17]; "Як написати п'ятьма і чотирма буквами слово, яке означає "робота"?– Чотирма буквами – труд. – А п'ятьма?Продовжте розмову" [3, с. 37].

Також у підручниках є незначна кількість творчих лінгвістичних завдань, які передбачають створення власних загадок з граматичним змістом: "Склади або відшукай загадку про весну. Добери прикметники, які характеризують цю пору року" [1, с. 146].

Досить велику групу становлять лінгвістичні завдання на створення речень зі словами, які мають різні значення, в тому числі й вірші-жарти. Наприклад: "Склади речення зі словом коса, мати, показавши, що вони мають різне значення" [1, с. 58]; "Прочитай вірш. Знайди слова, однакові за звучанням. Що вони означають? І сказало вітру поле:-Хто оре мене і поле,засіва зерном дорідним - той близький мені і рідний!" [там само, с. 58].

Прикметно, що автор пропонує значну кількість завдань на вилучення "зайвих" слів з ряду синонімів та створення діалогів, що передбачають значення слів: "-Я вважаю, що слово парк і сад є синонімами.-А я так не вважаю, бо… Продовжіть діалог" [1, с. 60].

Доцільними вважаємо наявні у підручнику лінгвістичні віршовані рядки та казки. Для прикладу назвемо: "Прочитай вірш Д.Білоуса. Як намистини диво калинове – частини мови !Який поет, співець, письменник Уперше слово вигадав – іменник? Іменник! Він узяв собі на плечі Велике діло – визначати речі. Прикметник дасть іменнику – предмету Якусь ознаку чи прикмету. Пригадай, що ти вже знаєш про прикметник" [1, с. 158]; "Число числівник називає, і кожен з нас це добре знає. Один, два, три, чотири, п'ять – учімось, друзі, рахувать! Випиши слова – назви чисел. На яке питання вони відповідають?" [3, с. 86].

Ми знайшли також декілька лінгвістичних задач, наприклад: "Розгляньте малюнки і дізнайтеся, у якому класі зараз навчаються ці діти. Назвіть імена дітей. Складіть і запишіть подібну задачу. Запропонуйте її розв'язати однокласникам (однокласницям) з інших груп. Розгляньте малюнки. Які види спорту вибрали діти? Прочитайте запитання на сторінці 134 і дайте на них відповіді" [3, с. 133]; "Де хто на малюнку? Надійка не найвища, але вона вища за Софійку і Соломійку. А Матвійко одного зросту із Соломійкою. Знайди Данилка, Матвійка, Надійку, Софійку та Соломійку. Склади і запиши одне речення, уживши імена всіх цих дітей. Поясни їхнє написання" [там само, с. 66]; "Розв'яжіть задачу. Поясніть, що називають виділені слова. На які питання вони відповідають?Дев'ятнадцять учениць налічив у класі Гриць. Двадцять учнів ще прийшло. Скільки в класі всіх було? Складіть задачу про свій клас. Запишіть її. Прочитайте своїм однокласникам (однокласницям)" [там само, с. 96].

Прикметно, що у підручнику подано також творчі завдання, пов'язані з етимологією та цікавими історіями виникнення слів. Наприклад: "У тебе слово скарбниця написане неправильно.– Чому? Від слова краб – скрабниця.– Це слово походить від слова скарб, а не від слова краб.– А що воно означає? Де про це дізнатися?– Звісно ж, в Інтернеті!Продовжте розмову" [3, с. 30]; "Як утворилося переносне значення слова срібна?" [2, с. 43]; "Поміркуй і скажи, від якого слова походить слово іменник.– Хто ти? Що? Твоє ім'я?– Іменна моя сім'я. Знаємо всіх поіменно, а зовуть сім'ю – іменник. Шукаймо іменники навколо! Хто більше?" [3, с. 46]; "Я написав татові на електронну пошту, а він чомусь не відповідає. Може, я адрес неправильно записав? – А ти знаєш, що означають в українській мові слова адреса й адрес? – Я думаю, що ці слова мають однакові значення. Продовжте розмову" [3, с. 29]; "– Цікаво, від якого слова утворилася назва щоденник?– Думаю, від що і день. Що ти плануєш собі на цей день.– А може, від щодня? Щоденник, бо я його беру із собою щодня. Продовжте розмову" [3, с. 83].

Є також завдання на створення віршованого тексту, трансформацію прозового тексту у віршований: "Доберіть до слів риму за малюнками" [3, с. 16]; "Складіть і запишіть речення або віршик зі словами діти, квіти" [там само, с. 17].

Варто зазначити, що особливістю нового підручника цього автора 2019 р. є те, що він уміщує, окрім згаданих типів лінгвістичних завдань, ще й ігрові форми роботи: "Пограйтесь у гру "Імена за абеткою" [3, с. 27]; "Пограйтесь у гру "Хто більше?" [там само, с. 36]; "Пограйся у гру "Спорт" [там само, с. 37]; "Пограйтесь у гру "Вилучте "зайве" слово" [там само, с. 44].

Автор підручників з української мови для учнів 2-4 класів М.Захарійчук пропонує також подібні завдання, спрямовані на формування лінгвістичної компетенції з елементами цікавої лінгвістики, проте їх співвідношення дещо різниться порівняно з попереднім автором. Зокрема найбільшу кількість у підручниках ми бачимо завдань на створення висловлювань та речень за малюнками з виконанням лінгвістичних завдань на кшталт визначення певної частини мови, уведення її в речення, здійснення звуко-буквенного аналізу слова тощо. Наприклад: "Розглянь малюнок. Склади текст-опис сонечка. Запиши" [6, с. 105]; "Розкажи казку. Вибери з казки речення до кожного малюнка. Запиши" [там само, с. 105]; "Розглянь малюнки. Склади до кожного малюнка речення, зазначивши, хто де знаходиться. Запиши. Підкресли прийменники" [там само, с. 105].

Окрему численну групу становлять завдання за рубрикою "Спілкуємося красно", у якій автор подає цікаві етикетні формули для уведення їх у діалоги: "Рубрика спілкуймося красно! Лист, написаний рукою, – це вияв поваги, близькості, сердечності почуттів до адресата. Того, хто пише лист, називають адресантом; той, кому пишуть, – адресат. Напиши лист-відповідь Миколі Стороженку, доповнюючи текст словами" [6, с. 56]; "Розгляньте малюнки. Прочитайте назви рослин. З якої букви (великої чи малої) пишемо назви рослин?Чи погоджуєшся ти, що назви цих рослин нагадують імена: Іван, Грицько, Василь, Лілія, Мальвіна? З якої букви пишемо імена людей? [там само, с. 51].

Доцільним з метою формування умінь вважаємо наявність у підручнику для 2 класу рубрики "Ідеї для поетів", в якій подані розгублені слова, а школярам потрібно відновити риму. Наприклад: "Доповни речення словами, що "розгубилися". Ми прийшли до … ,Вітер аж гуде.В котиках … ,Крига ще … Прочитай кожен рядок без "загублених" слів. Чи можна стверджувати, що написане в кожному рядку виражає завершену думку? Спиши доповнені речення" [6, с. 105];

Незначну частину лінгвістичних завдань автор пропонує у вигляді розгадуванні загадок, ігрових форм роботи на уроці типу "збери прислів'я", вилучення зайвих слів: "Знайди вірш або загадку про сонечко. Запиши" [6, с. 105]; "Збери" зі слів довідки основну частину тексту" [там само, с. 98]; "Знайди загадку про зайчика. Запиши. Підкресли слова, які його описують" [там само, с. 103]; "Знайди в кожному рядку "зайве" слово. Вилучи (усно). Спиши з вправи 134 слова, подібні за значенням, вилучивши "зайве" [там само, с. 52];

Ми не знайшли завдань на створення власних загадок з елементами граматичного аналізу слів. Вважаємо недоліком у формуванні лінгвістичної компетенції учнів недостатню увагу автора підручника до розгадування кросвордів, ребусів, анаграм, шарад, а також лінгвістичних віршів, мініатюр, казок. Ми знайшли лише одне завдання на створення казки про префікси на –з, с- у підручнику для учнів 3 класу [4, с. 83].

Варто зауважити, що найновіший підручник автора для НУШ, створений у 2019 р., має значні переваги: у ньому значно більше творчих лінгвістичнх завдань на розгадування загадок, ребусів, відновлення текстів, віршів: "Розкодуй слова. Запиши. Зроби звуко-буквені схеми розкодованих слів" [6, с. 28]; "Розкодуй слова. Запиши ті, у яких буква позначає два приголосні звуки. Зроби звуко-буквені схеми слів, у яких дві букви позначають один звук" [там само, с. 28]; "Прочитай загадку.Скільки б'ють його, а він не плаче й не злиться, тільки скаче. Запиши слово-відгадку. Вимов звуки, назви букви. Поясни правопис" [там само, с. 26]; "Прочитайте склади, які написані на осінніх листочках. "Зберіть" слова. Скільки тобі вдалося скласти слів із запропонованих складів? [там само, с. 29]; "Збери" слова з "розсипаних" складів. Запиши слова. Зроби звуко-буквений аналіз одного зі слів (вибір власний). Які звуки позначає буква ю в кожному з цих слів? [6, с. 6]; "Прочитай загадку. У слові-відгадці "розгубилися" букви. "Збери" їх, вимов голосні звуки. Сіра холодна хмарина Синє небо сьогодні накрила. Жовтий лист тихенько кружляє. Коли це буває? (всеони) Випиши виділені слова. Добери до них відповідні звукові схеми. Зроби звуко-буквені схеми. Які звуки позначає буква є на початку слова та після голосного? Який звук позначає буква є після м'якого приголосного?" [6, с. 7].

Варто відмітити оригінальність підходу М.Захарійчук до структурування нового підручника, оскільки у ньому вона пропонує завдання з гештеками: "Розкодуй гештеґ. Поділи речення на слова, запиши. Доповни речення. У записаному реченні є іменники – ... . Дієслова – ... . Службові слова – ..." [зах. , с. 80]; "Прочитай гештеґи.#Веснаідетеплонесе.#Лелекинакрилахвеснунесуть.#Весноювберезисолодкісльози.Поділи речення на слова. Підкресли прийменники. Як пишемо прийменники з іншими словами? Які повідомлення закодовані в кожному реченні?" [6, с. 80].

Порівняльний аналіз змісту підручників з української мови для учнів 2-4 класів М.Вашуленка та М.Захарійчук щодо використання у них завдань, спрямованих на формування лінгвістичної компетенції з елементами цікавої лінгвістики, подано у таблиці 1.2 (Див. Таблицю 1.2).

Таблиця 1.2.

Порівняльний аналіз змісту підручників з української мови для учнів 2-4 класів М.Вашуленка та М.Захарійчук щодо використання завдань, спрямованих на формування лінгвістичної компетенції з елементами цікавої лінгвістики

Кількість усіх завдань у підручниках М.Вашуленка	**Кількість завдань до них творчого характеру**	**Кількість завдань до них пошукового характеру**	**Кількість завдань до них репродуктивного характеру**	**Кількість усіх завдань у підручниках М.Захарійчук**	**Кількість завдань до них творчого**	**Кількість завдань до них репродуктивного характеру**	**Кількість завдань до них пошукового характеру**
4 клас - 1906	97	131	118	4 клас - 1542	56	70	47
3 клас - 2350	73	90	60	3 клас - 1536	53	70	46
2 клас - 972	148	99	107	2 клас - 1083	100	141	110
Всього 5228	**318**	**320**	**285**	**Всього 4161**	**209**	**281**	**203**
Всього у %	**6**	**6**	**5, 4**	**Всього у %**	**5**	**6, 7**	**5**

Отже, дані таблиці 1.2 уможливлюють такі висновки: кількість усіх завдань у підручниках М.Вашуленка складає – 5228, з них цікавих лінгвістичних - 923; кількість завдань до них творчого характеру– 318 (6 %), пошукового – 320 (6%), а репродуктивного характеру – 285 (5,4). Кількість усіх завдань у підручниках М.Захарійчук для учнів 2-4 класів складає – 4161, з них ігрових лінгвістичних - 693. Кількість завдань до них творчого характеру – 209 (5%), пошукового – 281 (6,7 %), а репродуктивного характеру – 203 (5%). Варто зауважити, що у підручниках обох авторів подано недостатню кількість завдань, спрямованих на формування лінгвістичної компетенції з елементами цікавої лінгвістики. Кількісні дані щодо та розподілу типів завдань під час їх аналізу у підручниках обох авторів майже не відрізняються з домінуванням репродуктивних завдань у підручниках М.Захарійчук, яких на 1, 7 % більше порівняно з творчими. Окрім того аналіз типів завдань у підручниках обох авторів дав змогу констатувати, що підручники М.Вашуленка мають деяку перевагу порівняно з підручниками М.Захарійчук щодо змістовної

наповнюваності, оскільки у них більше творчих завдань ігрового типу, лінгвістичних мініатюр, загадок та анаграм.

Аналіз змісту підручників з української мови для учнів 2-4 класів М.Вашуленка та М.Захарійчук щодо подачі змісту теоретичного метаріалу, спрямованого на формування лінгвістичної компетенції дав змогу констатувати, що підручники побудові з урахуванням вимог програми, у них уміщено теоретичний матеріал, який націлює учнів на опанування елементарних відомостей з усіх розділів мовознавства, спрямований на формування умінь школярів розрізняти звуки мови й мовлення (голосні та приголосні; приголосні дзвінкі та глухі, тверді, пом'якшені та м'які), правильно вимовляти звуки та слова, записувати слова (розділ "Фонетика"); визначати значущі частини слова (розділ "Словотвір"); розрізняти частини мови (розділ "Морфологія"); визначати члени речення, розрізняти види речень за метою висловлювання, емоційним забарвленням, будовою; інтонувати речення відповідно до розділових знаків (розділ "Синтаксис", "Пунктуація"; "Графіка"); правильно писати слова, розставляти розділові знаки в реченнях і текстах (розділ "Орфографія").

Аналіз змісту підручників з української мови для учнів 2-4 класів М.Вашуленка та М.Захарійчук щодо використання завдань, спрямованих на формування лінгвістичної компетенції з елементами цікавої лінгвістики дав змогу установити, що кількість усіх завдань у підручниках М.Вашуленка складає – 5228, з них цікавих лінгвістичних - 923; кількість завдань до них творчого характеру– 318 (6 %), пошукового – 320 (6%), а репродуктивного характеру – 285 (5,4 %). Кількість усіх завдань у підручниках М.Захарійчук для учнів 2-4 класів складає – 4161, з них лінгвістичних - 693. Кількість завдань до них творчого характеру – 209 (5%), пошукового – 281 (6,7 %), а репродуктивного характеру – 203 (5%). Варто зауважити, що у підручниках подано недостатню кількість завдань, спрямованих на формування лінгвістичної компетенції з елементами цікавої лінгвістики, кількісні дані щодо та розподілу типів завдань під час їх аналізу у підручниках обох авторів майже не відрізняються з домінуванням репродуктивних завдань у підручниках М.Захарійчук, яких на 1, 7 % більше порівняно з творчими. Окрім того аналіз типів завдань у підручниках обох авторів дав змогу констатувати, що підручники М.Вашуленка мають деяку перевагу порівняно з підручниками М.Захарійчук щодо змістовної наповнюваності, оскільки у них більше творчих завдань ігрового типу, лінгвістичних мініатюр, загадок та анаграм.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко / за ред. М. С. Вашуленка. К. : Видавничий дім "Освіта", 2015. 192 с.

2. Вашуленко М. С. Українська мова: підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська / за ред. М. С. Вашуленка. К.: Видавничий дім "Освіта", 2013. 192 с.

3. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г. Українська мова та читання : підруч. для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1 / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. К. : Видавничий дім "Освіта", 2019. 144 с.

4. Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. Для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. К. : Грамота, 2013. 176 с.

5. Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. К. : Грамота, 2015. 192 с.

6. Захарійчук М. Д. Українська мова: підруч. для 2 кл. загальноосвітн. навч. закл. К.: Видавництво: Грамота, 2019. 112 с.

7. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

8. Пентилюк М. І.Педагогічні умови виховання мовної особистості учнів середньої школи засобами української мови і літератури. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Серія "Філологічна". Випуск 57, 2015. С. 156-160.

9. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти {Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 688 від 24.07.2019} Режим доступу: http: // www zakon.rada.gov.ua›go/87-2018-п.

10. Про схвалення Концепції реалізації державної політики... [Електронний ресурс]. Режим доступу: http: // www kmu.gov.ua›npas/249613934.

11. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http: // mon.gov.ua›Освіта›Освітні програми›…dlya-pochatkovoyi-shkoli. 66 с.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В НІМЕЧЧИНІ

Минка Вікторія, магістрантка І курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта"
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Сьогодні вища освіта розглядається як провідний фактор соціального та економічного прогресу країни, від її ефективності багато в чому залежать перспективи розвитку всього суспільства в цілому і кожної особистості зокрема. Завдання. які постають перед виробництвом, педагогічною практикою, настільки складні, що їх вирішення зазвичай передбачає активний творчий пошук найбільш оптимальних шляхів. Тому сучасний фахівець повинен володіти не тільки певною сумою фундаментальних знань, але й навичками творчого вирішення питань, уміннями використати в роботі все те нове, що з'являється в науці і практиці, постійно вдосконалювати професійну майстерність, швидко адаптуватися до нових умов професійної діяльності. Всі ці якості майбутнього фахівця виховуються під час

навчання у вищому навчальному закладі через залучення студентів до наукової діяльності, формування у них дослідницьких компетенцій [4].

Слід підкреслити, що в європейських педагогічних закладах все більше активізується процес забезпечення єдності наукової та навчальної підготовки шляхом широкого залучення студентів до науково-дослідної та експериментальної роботи. Проблема орієнтації майбутніх учителів на дослідницьку діяльність розглядається як найважливіша умова їх особистісно-професійного самовизначення і професійної культури [2].

Мета статті – висвітлення особливостей підготовки педагогічних кадрів в Німеччині.

Основний матеріал. В європейських країнах професійна підготовка педагогів є однією з найбільш актуальних освітніх проблем. На сьогоднішній день у Європі існують офіційні освітні організації, які займаються питаннями підготовки вчителів, такі як: TNTEE (Thematic Network for Teacher Education in Europe), ENTEP (European Network for Teacher Education Policies), EDIL (European Doctorate in Teacher Education), TTA (Teacher Training Agency). Крім того, щорічно для вчителів влаштовують конференції EERA (European Educational Research Association) і ATEE (Association of Teacher Education in Europe) [3].

Законодавчу базу, яка регламентує професійну підготовку вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН, складають законодавчі акти федерального й регіонального значення та нормативно-інструктивні документи Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, зокрема: Основний закон ФРН (Конституція); Рамковий закон "Про вищу освіту"; земельні закони, а саме: "Про вищу освіту", "Про підготовку вчителів", "Про державну службу", "Про шкільну освіту"; розпорядження земельних Міністерств освіти, а саме: "Про організацію першого державного екзамену", "Про організацію другого державного екзамену", "Про організацію стажування"; постанови Конференції міністрів освіти і культури [3].

Основою законодавства сучасної ФРН є Конституція – Основний закон (Grundgesetz) від 23 травня 1949 року, що закріплює суспільний державний устрій країни, функції органів державної влади, основні права та обов’язки громадян. Відповідно до Конституції ФРН, федеральні землі на регіональному рівні здійснюють врегулювання усіх питань шкільної, вищої освіти, підвищення кваліфікації та освіти дорослих.

Одним з важливих законодавчих актів ФРН, який регламентує підготовку фахівців в університетах є Рамковий закон "Про вищу освіту". Ним визначено пріоритети та орієнтири організації і функціонування вищих навчальних закладів, діяльність яких деталізована у земельних законах про вищу освіту. Деталі здобуття професійної педагогічної освіти і підвищення кваліфікації відображені у земельних законах "Про підготовку вчителів". Зміст цих законів відображає основні фази професійної педагогічної освіти у ФРН, розкриває організаційно-педагогічні аспекти університетської підготовки, шкільної практики, стажування, подальшої післядипломної освіти і підвищення кваліфікації вчительських кадрів [3].

Не всі земельні закони про підготовку вчителів детально розкривають аспекти підготовки фахівців-педагогів. У переважній більшості федеральних земель питання першого і другого державного екзаменів, стажування регламентуються окремими постановами і розпорядженнями земельних Міністерств освіти: "Про організацію першого державного екзамену", "Про організацію другого державного екзамену", "Про організацію стажування". Зауважимо, що у федеральних землях, які не мають окремого закону про підготовку вчителів (Баден-Вюртемберг, Гамбург, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія, Саксонія-Ангальт, Шлезвіг-Гольштейн) врегулювання цього питання здійснюється у межах земельних законів "Про державну службу", оскільки вчитель у ФРН визнаний державним службовцем.

Крім законодавчих актів федеративного та регіонального значення, що регламентують питання підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл, є ряд нормативно-інструктивних документів, котрі не мають статусу законодавчих актів, але є основою для укладання навчальних програм та узгодження регіональних особливостей професійної педагогічної підготовки у ФРН – це постанови Постійної конференції міністрів освіти і культури, назви яких розміщено у додатках до дисертації [3].

Означимо найважливіші з них:

1. Спільна заява Президента Конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, Голови профспілки працівників освіти і Голови професійного об’єднання вчителів, затверджена постановою Конференції міністрів освіти і культури від 5 жовтня 2000 року. Цим документом було визначено завдання сучасного вчителя і наголошено на високому значенні ролі вчителя у вихованні підростаючого покоління, закріплена спільна відповідальність Конференції міністрів освіти і культури, профспілки працівників освіти і професійного об’єднання вчителів за виконання вчителем визначених завдань, забезпечення суспільного визнання та шанування вчительської професії.

2. Стандарти професійної підготовки вчителів, затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 16 грудня 2004 року зі змінами від 12 червня 2014 року. У змісті стандартів визначено компетентності, яких повинні набути майбутні учителі під час навчання та стажування для ефективної реалізації щоденної педагогічної діяльності. Ці стандарти стосуються як підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах, так і їхнього стажування. Вони є орієнтиром подальшого професійного розвитку і підвищення кваліфікації.

3. Загальнофедеративні вимоги до змісту підготовки вчителів за предметом викладання та його дидактикою, затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 16 жовтня 2008 року зі змінами від 12 січня 2015 року. Цим документом визначено сукупність фахових знань за предметом викладання та його дидактикою для вчителів усіх типів шкіл у ФРН.

4. Спільні рекомендації Конференції ректорів вищих навчальних закладів та Конференції міністрів освіти і культури "Педагогічна освіта для школи у різноманітності", затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 12 березня 2015 року та постановою Конференції ректорів вищих навчальних

закладів від 18 березня 2015 року. У документі офіційно зафіксовано необхідність доопрацювання стандартів професійної підготовки вчителів з метою забезпечення готовності майбутніх учителів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

Загальнофедеральні вимоги і рекомендації щодо врегулювання окремих аспектів підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл відображено у таких документах Конференції міністрів освіти і культури: "Рекомендації щодо визначення професійної придатності на першій фазі підготовки вчителів" (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 07 березня 2013 року); "Загальнофедеративних вимогах до проведення стажування та заключного державного екзамену" (Постанова Конференції міністрі в освіти і культури від 06 грудня 2012 року); Постанова щодо підготовки вчителів мистецьких дисциплін (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 6 грудня 2012 року) [3].

Структура професійної підготовки учителів. У земельних законах "Про підготовку вчителів" закріплена трифазова модель професійної педагогічної освіти, що включає професійну підготовку майбутніх учителів в університеті, під час стажування та подальшу освіту, яка передбачає підвищення кваліфікації і здобуття нової спеціалізації. підготовки вчителів мистецьких дисциплін (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 6 грудня 2012 року). Структура професійної підготовки учителів. У земельних законах "Про підготовку вчителів" закріплена трифазова модель професійної педагогічної освіти, що включає професійну підготовку майбутніх учителів в університеті, під час стажування та подальшу освіту, яка передбачає підвищення кваліфікації і здобуття нової спеціалізації [1].

Перша фаза – навчання в університеті (Studium), передбачає засвоєння теоретичних основ педагогічної діяльності та включає компоненти практичної підготовки. За умовами Болонської декларації університетську фазу підготовки вчителів було суттєво реформовано, зокрема відбувся перехід до двоступеневої системи вищої педагогічної освіти. Відзначимо, що у різних університетах ФРН прогарами з присвоєнням ступеня "Бакалавр мистецтв" (Bachelor of Arts), "Бакалавр наук" (Bachelor of Science) та "Магістр освіти" (Master of Education) реалізуються по-різному. Зокрема деякі вищі навчальні заклади можуть пропонувати лише магістерські програми, а інші – як бакалаврські, так і магістерські. У Німеччині після отримання диплому освітнього ступеня магістра претендент на посаду вчителя немає права повноцінного викладання в школі – він переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі протягом 18-ти (мінімум 12-ти) місяців.

Так після завершення навчання в університеті розпочинається друга фаза підготовки майбутнього вчителя – стажування в школі (Vorbereitungsdinst), що передбачає самостійне проведення стажистом уроків в школі та супровід його педагогічної діяльність досвідченим вчителем-наставником. Крім того, учитель-стажист отримує підтримку від консультантів центру шкільної практичної підготовки, на базі якого щотижня бере участь у семінарах. Підсумком стажування є другий

державний екзамен, після якого молодий учитель може розпочинати самостійну професійну педагогічну діяльність.

На третій фазі професійної педагогічної освіти відбувається підвищення кваліфікації вчителя (Fortbildung) і набуття ним додаткової спеціалізації (Weiterbildung). Подальша освіта вчителів загальноосвітніх шкіл є багаторівневою і забезпечується на таких рівнях: міжземельному, земельному та шкільному. На міжземельному рівні реалізуються програми міжнародного обміну, проводяться спільні заходи земельних центрів шкільної практичної підготовки та центрів підготовки вчителів на базі університетів, навчальні поїздки вчителів землями ФРН та до інших країн, заочне навчання тощо. Земельний рівень – це система роботи з підвищення фахового рівня вчителів на території однієї з федеральних земель, що забезпечують земельні центри шкільної практичної підготовки та 45 центри підготовки вчителів на базі університетів, зокрема це курси підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, семінари на базі центрів шкільної практичної підготовки, спільні конференції. На шкільному рівні організатором заходів післядипломної освіти вчителів і безпосереднім місцем їхнього проведення є школа. У ФРН такий рівень післядипломної освіти є найпоширенішим, що пояснюється не тільки мінімальними бюджетними витратами, а й тим, що у такому випадку учитель сам стає "рушійною силою" інновацій у школі [3].

Зміст, форми, методи, технології професійної підготовки учителів. Відповідно до земельних законів "Про підготовку вчителів" підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університет включає такі блоки: 1) спеціально-предметний (два або три предмети викладання); 2) предметно-дидактичний (за предметами викладання); 3) "Науки про освіту" – психолого-педагогічні дисципліни; 4) професійно-педагогічна практика. Практичними компонентами навчання в університеті є такі: практика на профпридатність практика-орієнтування, практика професійного поля (для бакалаврів), практичний семестр (для магістрів). Відзначимо, що до початку університетської підготовки абітурієнти, які мають намір у майбутньому стати учителями, повинні пройти практику на профпридатність. Завершується навчання в університеті першим державним екзаменом.

У професійній підготовці вчителів Німеччини центральне значення має саме психолого-педагогічна підготовка – блок "Науки про освіту". Ключові принципи структурування змісту підготовки вчителів за блоком "Науки про освіту" такі: модульності, міждисциплінарності, рефлексивності. Принцип міждисциплінарності є визначальним у процесі оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки учителів у ФРН. Відповідно теми модулів є комплексними і мають на меті розгляд тих чи інших явищ і процесів шкільного, позашкільного життя з точки зору різних наук у їхній нерозривній єдності. Модулі передбачають оволодіння компетентностями, основою яких є теоретичні знання з педагогічних, психологічних, соціологічних наук та розвиток здатності проектувати ці знання на поле професійної діяльності в школі та поза нею [3].

Основними формами організації професійної підготовки майбутніх учителів є такі: лекція, семінар, тренінг, колоквіум, професійно-педагогічна практика, самостійна

робота, консультації (тьюторіал, наставництво). Формами проміжного і заключного контролю навчання студентів є письмова домашня робота, усний і письмовий залік, кваліфікаційна роботи бакалавра і магістра, портфоліо. Відповідно до навчальних планів базовими організаційними формами підготовки майбутніх учителів в університетах є лекції і семінари, але із впровадженням компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів змінилася роль лекцій у освітньому процесі університетів ФРН. Отже, лекції є методологічною основою і орієнтиром для подальшої роботи студентів, призначені для викладення основного теоретичного матеріалу і розкривають найважливіші, найсуттєвіші питання теми, що вимагають наукового обґрунтування. Відповідно спостерігається зменшення кількості лекцій, перевага надається роботі під час семінарів, де відбувається конкретизація і деталізація окреслених у змісті лекцій питань.

Форма організації підготовки студентів вищого навчального закладу обирається відповідно до ступеня розвитку компетентностей. Для визначення ролі лекцій, практикумів, семінарів і проектів у навчальному процесі застосовується ступенева модель розвитку компетентностей.

Відповідно до ступенів моделі форми організації підготовки в університеті розподіляються таким чином: лекція – "знати", практикум – "уміти" і "воліти", семінар – "володіти", проект – "змінювати"; дипломна робота бакалавра відповідає ступеню – "змінювати", робота магістра знаходиться у проміжному положенні між "змінювати" і "створювати", а ступеню "створювати" відповідає дисертація.

Розвиткові професійних компетентностей майбутніх учителів сприяє використання методів кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання та рефлексії. Водночас, це вимагає від студента попередньої самостійної підготовки. Самостійна робота студентів відбувається у тьюторіалах, що передбачає взаємодію у малих групах спільно з наставником - консультантом (тьютором). Тьютором є студент старшого курсу, основне завдання якого – підтримати молодших товаришів у навчанні, допомогти засвоїти новий теоретичний матеріал. Тьюторіал як форма організацій самопідготовки надає студентам молодших курсів можливість отримати зворотній зв’язок щодо власних стратегій навчання, скоригувати їх, проаналізувати власну мотивацію. Участь у груповій роботі у якості тьютора має позитивний ефект для студента-старшокурсника, зокрема сприяє розвиткові навичок активного слухання, публічного виступу, роботи у команді, вміння управляти груповими процесами тощо.

Види практичних компонентів університетської підготовки майбутніх учителів у ФРН такі:

1) практика на профпридатність – мінімум 20 днів до початку навчання в університеті; практика-орієнтування – мінімум 1 місяць на першому році навчання;

2) практика професійного поля (може бути шкільна або позашкільна) – мінімум 4 тижні у третьому або четвертому семестрі, метою якої є визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи поза нею;

3) практичний семестр – мінімум 5 місяців під час другого семестру підготовки майбутніх магістрів;

4) стажування – 18 місяців. Навчання в університеті завершується складанням першого державного екзамену, після якого дипломований магістр освіти (Master of Edukation) переходить у підпорядкування відповідного відділу земельного Міністерства освіти для проходження стажування, тривалість якого з 2011 року була зменшена з 24-ох до 18-ти місяців. Завершується стажування складанням другого державного екзамену, після якого молодий педагог матиме повне право працювати вчителем у школі відповідного типу [3].

Значна увага під час студентських практик і стажування приділяється рефлексії власного досвіду, що допомагає критично оцінити свої можливості й визначити перспективи подальшого професійного розвитку. Результати рефлексивного аналізу досвіту педагогічної діяльності відзеркалюється у портфоліо, що є розгорнутим описом професійної біографії майбутнього фахівця-педагога і відзеркалює динаміку розвитку його професійних компетентностей. Обов'язковими компонентами портфоліо є такі: карта цілей, де майбутній учитель здійснює опис персональних цілей практики; протокол рефлексії індивідуального досвіду педагогічної діяльності; листок-узагальнення результатів та відгуки про роботу студента-практиканта учителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету, учнів.

Педагогічний супровід студента під час практики здійснює викладач університету, консультант центру шкільної практичної підготовки і досвідчений учитель-наставник (ментор). Необхідною умовою ефективності практики в школі є забезпечення взаємодії між університетом, центром шкільної практичної підготовки і школою. Водночас, німецькі дослідники наголошують на необхідності спеціальної підготовки та підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів-практикантів, оскільки ефективність підготовки майбутніх учителів залежить не лише від змісту освітніх програм, а й від якості педагогічного супроводу під час практики та стажування.

На наш погляд можна вирізнити наступні рекомендації для України.

Стратегічний рівень: нормативно-правове унормування професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в Україні відповідно до вимог Болонського процесу та з урахуванням конструктивного досвіду законодавчого врегулювання педагогічної освіти у ФРН; поєднання централізації та децентралізації в управлінні системою педагогічної освіти в Україні.

Теоретичний рівень: розробка нової концепції структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах за принципами модульності, міждисциплінарності, рефлексивності; розробка технологій організації та включення нової концепції в контекст освітньої діяльності вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку вчителів загальноосвітніх шкіл.

Організаційно-педагогічний рівень: посилення практичних, прикладних аспектів змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл; посилення кооперативної, проблемної, дослідної спрямованості психолого-педагогічної підготовки; орієнтування на діяльнісне освоєння змісту психолого-

педагогічної освіти через інтерактивні форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу; заміна традиційної ролі викладача на роль наставника.

Висновки. Рекомендації щодо можливостей творчого використання прогресивних ідей німецького досвіду у розбудові педагогічної освіти України: вдосконалення організації педагогічної освіти (узгодження за обсягом, змістом, кваліфікаційними вимогами системи професійної підготовки педагогів) країн-членів ЄС та України для укладення відповідних угод про взаємовизнання дипломів про вищу педагогічну освіту; розвиток стратегічного партнерства і мережної взаємодії українських і зарубіжних ВНЗ-партнерів; сприяння розвитку і пролонгації транс'європейських програм, зорієнтованих на мобільність вихователів, викладачів, студентів вищих педагогічних закладів освіти), оновлення змісту професійної підготовки (реалізація міжнародних науково-освітніх проектів і спільних програм; запровадження фахової переддипломної практики; удосконалення співвідношення компонентів змісту професійно-педагогічної підготовки; запровадження багатоваріантних моделей і програм здобуття педагогічної освіти; поглиблення практичної спрямованості професійної підготовки шляхом збільшення тривалості педагогічної практики студентів), збагачення форм організації навчального процесу (проектне навчання, дистанційні форми навчання; ВНЗ та установ післядипломної педагогічної освіти; запровадження стажування та участі у програмах ЄС) веб-орієнтоване навчання; розширення спектру науково-дослідницької самостійної роботи студентів), поліпшення функціонування післядипломної педагогічної освіти (поєднання формальної і неформальної освіти; розробка узгоджених програм педагогічних ВНЗ та установ післядипломної педагогічної освіти; запровадження стажування та участі у програмах ЄС).

Узагальнення результатів дослідження свідчить про наявність позитивного досвіду професійної підготовки вчителів у німецьких університетах, зокрема формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя, окремі ідеї якого можуть бути впроваджені в процес професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Список використаних джерел:

1. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М.Дяченко, Н.О.Постригач, Л. П.Пуховська, О.В.Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. –280 с.

2. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол. : Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

3. Сулима О. В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 /Сулима Оксана Вікторівна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАНП України. – Київ, 2015. – 316 с.

4. Шкуркина Л. Н. Управление профессиональным развитием учителей в условиях инновационной образовательной практики школы: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.Н. Шкуркина. – Барнаул, 2002. – 19 с.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ФРАНЦІЇ

Омельченко Ірина, магістрантка І курсу історико-юридичного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. На порозі входження світової спільноти в третє тисячоліття виняткового значення набуває освітня сфера, яка покликана стати основним засобом формування здатних до вирішення глобальних загроз фахівців.

Актуальність цієї статті викликана тим, що в українській педагогіці постійно зростає інтерес до міжнародного досвіду життєдіяльності вищої школи. Зокрема, сучасна освітня політика України спрямована на світовий ринок і формується з урахуванням інтеграційних процесів, зокрема виступає одним із напрямків руху України до Європи. Наша держава підписала Болонську Конвенцію у 2005 р., однією з цілей якої є поширення в європейському регіоні освіти, яка б відповідала сучасним потребам суспільства та була зорієнтованою на зближення народів Європи з урахуванням їх самобутньої культури і менталітету.

На сучасному етапі одним із завдань реформування освіти України є піднесення її до рівня стандартів розвинених країн світу та інтеграція у міжнародний науково-освітній простір. З огляду на це надзвичайно важливим є вивчення зарубіжного досвіду з різних питань розвитку освіти. Одним із актуальних напрямів вивчення цього досвіду є дослідження розвитку систем підготовки педагогічних кадрів у країнах Західної Європи.

Останніми роками в багатьох європейських державах відбулися якісні зміни в розвитку систем вищої освіти відповідно до вимог Європейської мережі забезпечення якості (ENQA). Не винятком у цьому процесі є розбудова ідеології освітньої парадигми у Франції – однієї з розвинених країн Західної Європи. Франція, як й інші країни Європи, має давні традиції в організації системи вищої освіти, зокрема педагогічної, що завжди привертало увагу вітчизняних і зарубіжних педагогів-компаративістів.

Франція, що належить до найбільш освічених і культурних країн світу, є прикладом ефективного вирішення проблем, які виникають у сфері народної освіти. Сучасна система французької освіти, педагогічної в тому числі, формувалася протягом двох століть і вважається сьогодні однією з найбільш передових у світі. Аналітичний огляд періодичного педагогічного друку Франції дозволяє зробити висновок, що педагогічна освіта була й продовжує залишатися пріоритетним

напрямком розвитку системи освіти Франції, що визначає якість професійної підготовки кадрів у всіх сферах функціонування суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад розвитку системи педагогічної освіти Франції зробили відомі зарубіжні вчені, а саме: М. Альте, Д. Бансель, К. Бедаріда, А. Валлон, Ф. Ваніскотт, Ж. Венсан, Р. Галь, Ж.-Л. Дельпьош, Ж. Капель, П. Ладер'єр, П. Ланжевен, Ж. Лезурн, Ж. Мажо, Г. Міаларе.

Крім того, увагу привертають педагогічні досягнення Франції і багатьох вітчизняних учених, а саме: О. Авксентьєва, О. Алексєєва, О. Бажановська, Г. Крючков, Н. Лавриченко, О. Матієнко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська, Т. Швець, З. Малькова, Л. Лабазіна, , Т. Левченко, О. Лисова, М. Никандров, В. Пилиповський.

Зокрема, цінними є наукові доробки з питань модернізації вищої школи у сучасній Франції (О. Бочарова); становлення і розвитку системи університетської освіти Франції у XIX–XX ст. (А. Максименко); реформування змісту університетської освіти у сучасній Франції (Л. Шаповалова); артистичного виховання особистості в системі освіти Франції (Л. Зязюн), реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції (О. Романенко).

Мета статті полягає у виявленні специфіки та особливостей організації процесу підготовки педагогічних кадрів Франції.

Основними цілями статті є:

- описати організацію підготовки педагогічних кадрів у Франції;
- встановити ключові особливості французької педагогічної освіти;
- охарактеризувати зміст підготовки педагогічних кадрів, що зумовлюють функціонування системи педагогічної освіти у Франції;
- обґрунтувати доцільність подальших досліджень французької освіти в України.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі глобалізаційних змін у світі і, зокрема, в Європі у другій половині XX ст. – на початку XXI ст. формується загальноєвропейський освітній простір.

Цей процес, зорієнтований на зближення систем підготовки педагогічних кадрів у країнах Європейського Союзу, передбачає удосконалення системи підготовки педагогічних працівників на основі пошуку спільних критеріїв професійних властивостей "педагога-європейця".

Франція як країна з багатовіковими освітніми традиціями, особливо у галузі професійної підготовки вчителів, відіграє активну роль у цьому процесі. Удосконалення професійної педагогічної освіти сприймається у цій країні як передумова для подальшого зближення західноєвропейських освітніх систем у контексті європейської інтеграції.

Участь Франції у реалізації транс’європейських програм (Сократ, Темпус, Леонардо да Вінчі, Європас), впровадження спецкурсів "Європейський простір в освіті", "Наша Європа" в УІПВ, а також ратифікація Плану дій у 2000 р., що сприяла мобільності студентів, викладачів, викладачів-науковців та адміністративного персоналу європейських університетів, стали важливою умовою для формування

Європейського простору вищої освіти, що зорієнтовує європейські держави на розвиток співпраці у різних економічних галузях та обмін педагогічним досвідом і спрямовує до створення Спільного Європейського Дому [3, с. 56].

На сучасному етапі організація підготовки педагогічного персоналу для масової школи передбачає п'ятирічне навчання на базі ступеня "бакалавр": 3 роки в університеті, де майбутні вчителі проходять академічну підготовку з дисциплін спеціально-предметного та загальноосвітнього компонентів; 2 роки в Університетському інституті підготовки вчителів, де здобувають професійно-педагогічну освіту [1, с. 123].

Організація підготовки викладачів (для університетів, науководослідних закладів) передбачає багатоступеневу освіту в університеті на базі бакалаврата і здійснюється як за традиційною системою: 2 роки навчання – диплом про загальну університетську освіту (Diplôme d'études universitaires générales, DEUG), 1 рік навчання – диплом ліценціата (Licence), 1 рік навчання – диплом метризи (Maîtrise), 1 рік навчання – диплом про поглиблену вищу освіту (Diplôme d'études approfondies, DEA), 3 роки навчання – ступінь доктора наук (Doctorat), так і за новою європейською системою – ліценціат, мастер, доктор (Bac+3, Bac+5, Bac+8): 3 роки навчання – ступінь ліценціата (Licence), 2 роки навчання – ступінь мастера (Master), 3 роки навчання – ступінь доктора наук (Doctorat) [5].

Зміст підготовки педагогів містить такі компоненти: загальноосвітній, спеціально-предметний, психолого-педагогічний.

До загальноосвітнього компонента входить цикл дисциплін суспільно-політичного та культурно-освітнього спрямування.

Спеціально-предметний компонент передбачає вивчення дисциплін зі спеціальності з урахуванням дидактичних та методичних вимог, що свідчить про компетентнісний підхід у підготовці педагогічних кадрів.

Психолого-педагогічний компонент поділяється на теоретичні дисципліни психолого-педагогічного циклу і педагогічну практику в школі та на підприємстві (для викладачів професійних і технологічних ліцеїв).

Зміст підготовки викладачів містить теоретико-методологічні курси загальноосвітнього та спеціально-предметного компонентів і зорієнтований на науково-дослідну діяльність. Перевага надається самостійній роботі студентів.

Зміни у системі педагогічної освіти Франції на сучасному етапі, а також розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики педагога, що визначається багатоступеневою освітою, зумовили перегляд та оновлення навчальних планів і програм підготовки педагогічних кадрів як для вищої, так і для масової школи.

Теоретико-методологічними принципами побудови навчальних планів і програм у системі педагогічної освіти є: модульний принцип, зорієнтований на: індивідуалізацію, міждисциплінарність, дослідницький потенціал та оптимізацію модульно-рейтингового навчання; дидактичну унормованість професійної діяльності вчителя, неперервність здобуття фаху педагога; принцип поєднання, узгодженості та раціонального співвідношення теорії і практики.

Практика підготовки педагогічних кадрів для школи Франції базується на сукупності інваріантної (незмінність, постійність) та варіативної (наявність варіантів) складової підготовки.

Інваріантні (фундаментальні) знання є основою для подальшої індивідуальної роботи та прогресії у засвоєнні знань. У результаті цього уможливлюється здійснення підготовки педагогів у два етапи : перший етап – загально-педагогічна підготовка; другий етап – спеціалізована педагогічна підготовка. Спеціально створена, незалежна від університетів Національна Комісія при Міносвіти Франції виконує роль експерта навчальних програм і планів, затверджує їх інваріантну частину [2, с. 83].

Варіативна частина уможливлює автономність та особливості напрямів підготовки фахівців.

На сучасному етапі модернізації змісту педагогічної підготовки пріоритетним є психолого-педагогічний компонент, який передбачає поєднання теоретичної психолого-педагогічної підготовки та практики і ґрунтується на: взаємозв'язку зі спеціально-предметним та загальноосвітнім компонентами підготовки майбутніх вчителів; формуванні мережі міжциклових та міждисциплінарних зв'язків; системній співпраці з і школою.

Сучасна модель підготовки педагогічних кадрів Франції передбачає більш сконцентрований підхід до педагогічної освіти майбутніх вчителів, використання дискусій, вправ комунікативнодіалогічного характеру, експериментальних вправ, аналізу педагогічних ситуацій.

У підготовці педагогів широко використовуються "проблемні методи", методи демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікровикладання, "міні-72 курси", рольові ігри, презентації проектів [5].

Вагомим досягненням системи педагогічної освіти Франції є розробка та впровадження на національному рівні кваліфікаційних стандартів на основі єдиних вимог до професійної підготовки педагогів усіх рівнів. Здобувачі кваліфікаційних дипломів мають отримати певний обсяг знань у межах визначених стандартів професійної компетенції.

Університетські інститути підготовки викладачів (УІПВ) є незалежними державними навчальними закладами, які належать одному або кільком університетам академії та мають свій бюджет. Головне завдання діяльності їх полягає в "здійснення підготовки вчителів, які мають високий рівень наукових і професійних знань, що повністю відповідають вимогам їхньої майбутньої спеціальності" [2, с. 35].

Крім професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів материнської, початкової та середньої шкіл, у завдання УІПВ входить організація стажувань з підвищення кваліфікації викладачів у межах системи неперервної освіти, проведення наукових досліджень у галузі педагогічної науки, а також виконання експертних і консалтингових завдань із професійної підготовки вчителів у багатьох країнах світу.

Оцінювання студентів-майбутніх педагогів усіх категорій здійснюється як за традиційною 20-бальною шкалою, так і за модульно-рейтинговою системою. Остання

передбачає застосування трансферної системи перезарахування кредитів (ECTS). Існує тенденція до переходу на європейську систему оцінювання [4, с. 36].

Перелік спеціальностей залежить від потреб держави в педагогічних кадрах і від ступеня затребуваності кожної спеціальності окремо.

Однією з особливостей французької системи вищої освіти є набір студентів до вищих навчальних закладів без вступних екзаменів. Однак із зростанням престижу вчительської професії за останні роки різко збільшилася кількість тих, хто бажає отримати педагогічну освіту. У зв'язку з цим, було вирішено ввести систему конкурсних вступних іспитів, яка б дозволяла не тільки регулювати потік тих, хто бажає навчатися в університетських інститутах з підготовки вчителів, але й заздалегідь, виявляючи претендентів з недостатнім рівнем знань і здібностей до педагогічної діяльності [5].

Центральною ланкою в підготовці майбутнього вчителя у Франції є екзамен, який дозволяє після закінчення навчання брати участь у конкурсі на заміщення вакантної посади викладача навчального закладу (фр. Concours de recrutement). Щоб заявити про свою участь, потрібно бути громадянином однієї з країн Європейського союзу (іноземний громадянин не має права працювати викладачем у Франції, навіть маючи диплом УІПВ, якщо тільки ним не буде отримано французьке громадянство), надати "чисте" досьє (не притягатися до кримінальної відповідальності) і мати фізичні дані без відхилень [2, с. 257].

Наприкінці навчання майбутнього викладача середньої школи оцінюються результати практики, і студент складає випускний іспит на професійну придатність. При позитивному результаті випускник отримує звання штатного викладача середнього навчального закладу й при розподілі на майбутнє місце роботи (у межах цієї академії) враховуються його рейтинг та обґрунтовані побажання.

Варто наголосити на тому, що характерною особливістю змісту освіти у Франції є гармонійне поєднання циклу загальноосвітніх, спеціально-предметних і теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента та використання набутих знань на практиці у шкільному середовищі чи на підприємстві. Отже, збільшення питомої ваги педагогічної практики в структурі навчального плану передбачає якнайповнішу інтеграцію теоретичних знань у практику.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, підготовка вчителів початкової та середньої шкіл у сучасній Франції здійснюється за денною формою навчання в університетському інституті підготовки вчителів (УІПВ) та за заочною – в національному центрі дистанційної освіти (НЦДО).

Особливостями професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів є: здійснення її на базі диплома ліценціата (bac + 3) та конкурсних вступних випробувань (тестування, досьє, усна співбесіда); складання конкурсних екзаменів на право заміщення вакантних посад викладачів французьких навчальних закладів різних типів.

Основними тенденціями розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Франції на сучасному етапі є: входження педагогічної освіти в систему вищої; диверсифікація підготовки педагогічних кадрів; фундаменталізація педагогічної

освіти, що забезпечується посиленням теоретичної і практичної складових психолого-педагогічної підготовки французьких вчителів, залученням студентів до науково-дослідної роботи, підвищенням рівня їх методологічної культури; покращання якості педагогічної освіти шляхом модернізації її змісту, здійсненням компетентісного підходу в професійній підготовці майбутніх вчителів; гуманізація освіти; комп'ютеризація освітньої галузі; зростання престижу професії педагога, що зумовлено суттєвими змінами у статусі педагогічних працівників; взаємодія університетів і соціальних партнерів; децентралізація управління освітньою галуззю; удосконалення професійного відбору на педагогічну діяльність; євроінтеграція вищої освіти.

Звичайно, у межах однієї статті важко представити французьку систему підготовки педагогічних кадрів, тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів початкової та середньої шкіл.

Список використаних джерел:

1. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н.М.Авшенюк, Т.М.Десятов, Л.М.Дяченко, Н.О.Постригач, Л. П.Пуховська, О.В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.

2. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Лащихіна Віталіна Петрівна; Київський нац. лінгвістичний ун-т, Міносвіти і науки України. – К., 2009. – 274 с.

3. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол. : Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, та ін. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

4. Несін Ю. М. Організація та управління процесом навчання в системі післядипломної освіти Франції : метод. рекомендації / Є. П. Голобородько, Ю. М. Несін. – Херсон : РІПО, 2010. – 36 с.

5. ESPE – Ministère de l'Éducation [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.education.gouv.fr.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Пархітько Андрій Сергійович, студент 4 курсу історико-юридичного факультету спеціальності014 Середня освіта (Історія)

Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Соціально-політичні та економічні події, які в останні роки відбуваються у нашій країні, активно впливають на процес розвитку суспільної свідомості людей у сфері їх

духовних і моральних відносин. Помітними стали прояви деформації в системі ціннісних орієнтацій молодого покоління, простежується зниження значущості в життєвому просторі етичних норм і принципів, які врегульовують поведінку. У молоді відмічається посилення егоїстичних тенденцій, низький рівень розвитку моральних цінностей і почуттів, викривлення моральної мотивації. Все це спричиняє у підростаючого покоління, особливо юнацького віку, кризу духовності та зумовлює поширення ненормативних форм поведінки. Така ситуація вимагає від освітніх закладів освіти планомірних і систематичних впливів на свідомість особистості.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року одним із основних завдань національного виховання визначає формування високої моральної культури молоді. У зв'язку з цим перед сучасною педагогічною наукою та практикою постає проблема обґрунтування такої системи виховання, яка б забезпечувала високий рівень розвитку моральної свідомості особистості.

Мораль – це форма суспільної свідомості, що являє собою сукупність принципів, вимог, норм і правил, які регулюють поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя. В моралі відбиваються цінності, що склалися в суспільстві, в нормах поведінки людей, які закріплені в поняттях добра, честі, совісті, справедливості тощо [8]. Усі ці поняття мають оцінний і регулюючий характер. Мораль вступає в свої права тоді, коли виникає потреба оцінювати поведінку людини з позицій добра або зла, справедливості чи несправедливості, відповідальності чи безвідповідальності.

Цінні думки стосовно моралі були сформульовані давньогрецьким філософом Сократом. Вищим проявом моральності філософ вважав добродійність, сутність якої він бачив у знаннях. Звідси Сократ робив висновок, що достатньо людині оволодіти поняттями про добродійність та благо, і вона стане моральною, оскільки "зло здійснюється через незнання".

Помітно активізувалась філософська думка в галузі моральності у період переходу від феодалізму до капіталізму та буржуазних революцій. Саме у цей період розгортається діяльність англійського філософа Джона Локка, французьких мислителів Жан-Жака Руссо, Клода-Адріана Гельвеція, Дені Дідро, швейцарського педагога Генріха Песталоцці, українського мислителя Г. С. Сковороди, російських діячів М. В. Ломоносова, М. І. Радищева та ін.

Провідним началом світобачення Г. С. Сковороди була любов до людини, народна мрія про щастя, про "сродну працю" як умову досягнення вищого морального ідеалу. Як великий гуманіст, він відстоював права людини на земне щастя й справжнє добро. Його педагогічні погляди ґрунтувалися на здоровому оптимізмі, пошуках шляхів до людського щастя, морально-духовного удосконалення людини і суспільства в цілому.

Процес морального виховання в сучасних умовах має бути орієнтованим не на особистість, якою легко керувати, а на особистість, яка самовизначається. Це принципово змінює ключову місію сучасного виховання: не нав'язувати дітям цінності суспільства, а спонукати йти до них через власну соціально-моральну практику, досвід, надаючи кожній дитині діяти як особистість, яка самовизначається.

Відчуття добра й моральності не можуть бути відірвані від живого зв'язку з розумом, вони не повинні бути лише безпосередніми чуттєвими поривами, а повинні містити в собі певний сенс. Треба усвідомлювати те, що є добром і що є злом, щоб творити перше і протидіяти другому. Але в сьогоднішньому суспільстві відношення навколо людини неймовірно ускладнилися і продовжують ускладнюватись: вони нескінченно змінюються, переплітаються один з одним, утворюючи сплутаний клубок найрізноманітніших мотивів, що часто взаємно виключають один одного і вступають один з одним в суперечності. Нерідко в нашому житті виникають положення, коли особиста моральність переходить в тяжкий конфлікт з мораллю, що диктується соціально-економічними інтересами.

Аналіз філософсько-етичних робіт дає підстави виділити три основні ланки в механізмі функціонування моралі: а) нормативно-оцінну, яка має зовнішній соціальний характер стосовно особистості; б) спонукальну, яка має внутрішній, свідомо-психічний характер і в) поведінкову, яка утворюється шляхом синтезу зовнішніх і внутрішніх (особистісних) процесів і здійснює вищу саморегуляцію поведінки людини.

Головним елементом у реалізації регулятивної функції моралі є моральна норма. У ній виражені моральні вимоги суспільства до особистості. Моральні норми охоплюють сферу моральної необхідності і, як усі соціальні норми, мають імперативний характер. Вони допомагають людині орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, указуючи, якого типу вчинки вона повинна здійснювати і яких уникати.

У тісному взаємозв'язку з нормативним впливом моралі перебуває моральна оцінка. Вона виконує своє регулятивне і формуюче призначення за допомогою акту схвалення й осуду, який пов'язаний з актом припису. Під час оцінки певного вчинку перед особистістю ставляться відповідні вимоги: що вона повинна робити або чого уникнути.

"Мораль" і "моральність" у багатьох наукових працях виступають синонімами, проте ці поняття не є цілком тотожними. Під моральністю зазвичай розуміють рівень доброчинної діяльності в практиці окремої людини або народу. Інакше кажучи, це – виконання людьми тих обов'язків, які в силу своєї багатогранності не можуть бути підведеними під дію одного конкретного закону, тому їх слід оцінювати з огляду на суспільну доброчинність й чесність. Моральність можлива тільки на ґрунті визнання існування інших особистостей і діяльного спілкування з ними [1, с. 7]. Мораль, на відміну від моральності, передусім виступає як певна форма свідомості особистості, тобто сукупність усвідомлюваних людьми принципів, правил, норм поведінки, тощо. Що стосується моральності, то її здебільшого розуміють як регулюючу функцію людської поведінки, втілення принципів, правил, норм у реальній поведінці людей, у стосунках між ними. У такому розумінні моральність – це вияв рівня сформованості моральної свідомості особистості [3, с. 22].

Свідомість як унікальна здатність людини, включаючи її форми, завжди була об'єктом дослідження філософів, соціологів, психологів, педагогів. Складність та багатогранність даного поняття визначає взаємодоповнюючі підходи до дослідження. Філософсько-гносеологічний підхід розглядає відображальну природу

свідомості, специфіку її суб'єкта та об'єкта, змісту та форм прояву, структури та функцій. Безпосередньо цим питанням присвячені наукові дослідження Є. Г. Карташова, В. М. Рамішвілі, Л. М. Скворцової, Є. В. Черносвітова та ін.

В загально соціологічному плані вивчаються суспільна свідомість та її місце в духовному житті суспільства, соціальна сутність свідомості особистості та її детермінанти, історичний розвиток, типи, форми, види, рівні суспільної та індивідуальної свідомості (В. Г. Афанасьєв, Г. С. Батищев, Л. П. Буєва, Є. В. Золотухіна та ін.).

Відомий філософ Л.М. Тітаренко трактує свідомість як здатність безпосередньо самовідображати себе, сприймати себе з боку, рефлексувати з приводу своїх можливостей, що є важливим фактором становлення особистості, її розвитку та вдосконалення. Свідомість – складна інтегративна властивість психічної діяльності людини, яка забезпечує усвідомлення своїх схильностей, вибір діяльності, формування індивідуального стилю життя, наближення до своєї сутності, центральним структурним компонентом якої є самооцінка [10, с. 30].

У літературі не раз висловлювалась думка про те, що самосвідомість, образ "Я" мають рівневу будову. Нижній рівень образу "Я" складають неусвідомлені, представлені тільки в переживанні, настанови, що традиційно асоціюються в психології з "самопочуттям" та емоційним ставленням до себе. На вищому рівні розміщені усвідомлення та самооцінка окремих властивостей і якостей, згодом ці власні самооцінки складаються у відносно цілісний образ.

Одним із компонентів свідомості людини є моральна свідомість. Вона відображає сутність асиміляції особистісно-суспільної моралі, характеризується глибоким особистісним змістом. Дослідження особливостей процесу формування моральної свідомості учнів потребує визначитись із поняттям "моральна свідомість", оскільки у філософській, психолого-педагогічній літературі немає загальноприйнятого визначення даного феномену.

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різних підходів щодо трактування досліджуваного феномена. Моральна свідомість розглядається як:

- відображення в свідомості людини принципів і норм моралі, які регулюють взаємовідносини людей, їх ставлення до суспільної справи, суспільства (Д. І. Фельдштейн);
- реальне ставлення людей (одне одного, до різних форм соціальних спільностей) з точки зору морально-оцінних уявлень, що склалися про добро та зло (В. В. Сєрова);
- найвища форма психічного відображення соціального середовища особистістю, яка включає моральні знання, що накопичені в попередньому досвіді, ставлення особистості до оточуючих і моральних норм (І. М. Кабатченко);
- інтегративне психолого-педагогічне утворення емоційно-когнітивного та емоційно-поведінкового змісту. Це – синтез її основ: моральних почуттів, моральних знань і суджень, потреб і мотивів, поведінки (В. І. Плахтій).

Моральна свідомість, на думку Р.В. Павелкова, є культурологічним і психологічним феноменом, який виступає важливою складовою суспільного й

індивідуального буття людини. Вона є одним із компонентів свідомості людини взагалі, що відображає ступінь асиміляції особистістю суспільної моралі, засвоєння, інтерпретації, а іноді й розвитку людиною моральних принципів" [7, с.23].

Заслуговує на увагу визначення моральної свідомості, яке пропонує О. В. Бондаревська: "Моральна свідомість особистості – це процес відображення індивідуальною свідомістю морального аспекту суспільних подій та актів поведінки, в результаті яких здійснюється їх моральна оцінка, робиться вибір та регуляція діяльності і поведінки відповідно з інтересами суспільства, які виявляються у вимогах (нормах) суспільної моралі" [2, с. 12].

Ю.В.Тимош розглядає моральну свідомість як особливу категоріально-смислову систему в структурі психіки, що забезпечує розуміння особистістю моральних норм і відповідну регуляцію власної поведінки" [9, с. 12].

Вагоме значення для формування моральної свідомості старшокласників відіграють різні форми класної та позакласної роботи. Зокрема, з метою становлення та розвитку високоморальної особистості старшокласника проводяться уроки моральності. Підготовка до їх проведення передбачає розкриття перед учнями теми, спільне визначення мети і завдань уроку моральності, вироблення у них переконання у суспільній значущості та необхідності розв'язання тієї чи іншої моральної проблеми. Домінуючими при цьому є запитання типу: "Для чого це потрібно нам, тобі, мені, суспільству?", "Чи дозволить нам розв'язання проблеми щось у собі змінити, покращити, удосконалити?". Педагогам необхідно постійно залучати старшокласників до планування уроків моральності, обговорення різноманітних способів їх проведення, внесення своїх пропозицій, визначення оптимального варіанту розв'язання моральної проблеми [6].

Кожен урок моральності складається зі вступного слова вчителя або учня, в якому обґрунтовується необхідність розв'язання моральної проблеми, ще раз звертається увага на тему, мету і завдання спільної діяльності; основної частини та підведення підсумків. Під час їх проведення використовуються такі активні методи спільної діяльності педагога і вихованців, як етичні бесіди, відверті розмови, творчі монологи, розповіді на морально-етичні теми, диспути, дискусії, самопрезентації, усні сповіді, промови "на захист добра і милосердя", створюються емоційно збагачені виховні ситуації. Учні охоче включаються до спільної роботи: читають вірші, наводять приклади з літератури, обговорюють життєві ситуації, складають "формули доброти і милосердя", програми самовдосконалення. Участь старшокласників у підготовці та проведенні уроків моральності сприяє ефективному формуванню у них здібностей і бажань усвідомлювати та відстоювати себе як особистість, утверджувати позитивну особистісну сутність, особистісно розвивальний самовимір шляхом спілкування їх з педагогом "на рівних". Ефективними при цьому є такі прийоми, як розв'язування моральних дилем, промови "на захист добра і милосердя", суди над шкідливими звичками, усні самопрезентації, розмови при свічках, конкурси-репортажі тощо. Уроки моральності відкривають широкі можливості для творчої самореалізації вихованців, оскільки вони носять нестандартний, пошуковий, дискусійно-полемічний характер [6].

З метою становлення життєвої позиції старшокласників, виховання у них готовності відстоювати себе як особистість проводиться така комунікативна форма позакласної роботи, як проблемний "круглий стіл". При цьому необхідно, щоб бесіда за "круглим столом" велася у спокійній доброзичливій атмосфері, а підготовлена система запитань була логічно витриманою, вела до осягнення істини. На обговорення під час проведення проблемних "круглих столів" доцільно виносити актуальні для старшокласників питання, розглядаючи їх через призму загальнолюдських цінностей. Серед них: "Щастя: ілюзія чи реальність", "Особистість та шлях до неї", "Неписані закони людського буття", "Свобода та відповідальність", "Шлях до успіху" тощо. Для кожної теми складається орієнтовна програма проведення проблемного "круглого столу", яка включає 5-6 запитань. Вони не тільки логічно пов’язані між собою, але й визначають рух колективної думки у спілкуванні [6].

Запитання оголошуються за тиждень до проведення проблемного "круглого столу". Для їх попереднього вивчення учням пропонується переглянути словники, книги, газети, журнали, вірші, пісні, картини тощо. Протягом тижня старшокласники можуть обговорювати морально-етичну проблему з батьками, вчителями, друзями, знайомими, провести анкетування серед інших учнів, продумати власні життєві спостереження або спеціально простежити за поведінкою людей у подібній ситуації.

Отже, проблема виховання моральної свідомості була і залишається об’єктом пильної уваги як науковців, так і вчителів. У працях філософів, психологів та педагогів розкриваються різні аспекти даної проблеми. У педагогічній науці представлений широкий спектр теорій, які репрезентують різні підходи до розуміння суті морального виховання особистості і пропонують різні шляхи формування моральної свідомості. Осмислення і критичний аналіз цих підходів має важливе значення для шкільної практики, яка активно працює над вдосконаленням системи морального виховання.

Список використаних джерел:

1. Авксентьєва Т. А. Формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання". Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2005. 17с.

2. Бондаревська О.В. Формування моральної свідомості особистості. Людина і світ. 2007. №3. С.42-44.

3. Виховання громадянина України – стратегічна мета національно-патріотичного виховання сьогодення: Матеріали студентської наук.-практ. конф., Кам’янець-Подільський, 23-24 жовтня 2017 р. Кам’янець-Подільський: КПНУ ім. Івана Огієнка, 2017. 291 с.
URL:http://kpnu.edu.ua/wpontent/uploads/2017/09/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%B8%D0%BAD0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B2D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97-1.pdf

4. Лохвицька Л. Тематичний проєкт як засіб морального виховання. Вихователь-методист дошк. закл. : щоміс. спеціаліз. журн. 2019. № 9. С. 53–56.

5. Маєвська Л. Л. Мораль як категорія філософського постмодернізму. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2003. № 13. С. 127-130.

6. Методичний посібник "Позакласна робота з історії в школі" / О. В. Желіба. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2001. 40с.

7. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. психолог. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. К., 2005. 40 с

8. Педагогічний словник : [авт.-уклад. М. Д. Ярмаченко]. К.: Педагогічна думка, 2001. 516с.

9. Тимош Ю.В. Психологічні особливості розвитку моральної свідомості студентів. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (68), Issue: 164, 2018 Maj. URL:https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/httpdoi.org10.31174send-pp2018-164vi68-18.pdf

10. Тітаренко Л. М. Формування духовно-моральних цінностей - пріоритетна мета сучасної освіти. Зарубіжна література в школі : науково-методичний журнал. 2018. N 11/12. С. 28-32.

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ "КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ" У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Перевера Олексій Анатолійович, студент 4 курсу історико-юридичного факультету спеціальності 014 Середня освіта (Історія)
Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

У сучасних умовах головною метою освіти є оволодіння учнями різного роду умінь, які дозволять їм у майбутньому ефективно діяти у різноманітних ситуаціях професійного, особистого і суспільного життя. Причому, особливе значення надається умінням, що дозволяють діяти у нових, невизначених, проблемних ситуаціях, для яких не можливо заздалегідь спланувати алгоритм виконання дій. Одним з шляхів досягнення відповідності сучасної системи освіти (передусім середньої) цивілізаційним викликам є компетентнісний підхід.

Компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний із такими підходами до навчання, як:

- особистісно орієнтований (оскільки потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі "для всіх" на суб'єктивні надбання одного учня);

- діяльнісний (процес навчання реалізується лише в діяльності, тобто в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій).

Утвердження компетентнісного підходу дає можливість орієнтуватись на результат навчальної діяльності, сприяє формуванню й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях [7, с. 7].

Понятійний апарат, що характеризує сенс компетентнісного підходу в освіті, ще недостатньо розроблений. Проте можна виділити деякі суттєві риси цього підходу. Компетентнісний підхід – сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів.

Основними положеннями копетентнісного підходу є:

• сенс освіти полягає в розвитку в учнів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід учнів;

• зміст освіти представляє собою дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем;

• оцінка освітніх результатів грунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих учнями на певному етапі навчання [8, с. 10].

Аналіз методичної літератури дозволив встановити, що між традиційним і компетентнісним підходами до організації освітнього процесу існують деякі відмінності. У своїх дослідженнях З. Рябова, Г. Кравченко, В. Байденко пропонують порівняльну характеристику традиційного і компетентнісного підходів до організації навчально-виховного процесу (див. табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

Порівняльна характеристика традиційного і компетентнісного підходів до навчання

Чинник порівняння	**Традиційний підхід**	**Компетентнісний підхід**
Мета навчання	Формування гармонійно розвиненої особистості.	Формування компетентної особистості, яка здатна використати свій внутрішній потенціал для розв’язання життєвих та практичних завдань
Завдання навчання	Озброєння школярів знаннями, формування у них умінь і навичок.	Формування та розвиток компетентностей (предметних, міжпредметних та ключових)
Зміст навчання	Поступове набуття учнями знань (з різних предметних галузей), формування умінь і навичок, а також відтворення отриманих знань.	Поєднання знань та навичок; проектування життєвих ситуацій під час навчання; формування та розвиток навичок творчо використовувати набуті знання.
Принцип	Зміст навчання формується	Зміст навчання формується "від

формування змісту навчання	"від мети"	результату".
Оцінка результатів навчання	Оцінка відповідає рівням навчання.	Оцінка відповідає критеріям кожної набутої компетентності.

Аналіз даних, наведених у таблиці 1.1 свідчить, що впровадження компетентнісного підходу в освітній процес закладу освіти спрямоване на:

- підсилення прикладної складової освіти;
- переорієнтацію освіти від відтворення знань до їх систематизації і застосування на практиці;
- підсилення уваги на міжпредметні вимоги до результату навчання (тобто, учень може переносити набуті знання з однієї галузі в іншу);
- поєднання інтелектуальної складової діяльності з практичними навичками школярів;
- засвоєння учнями умінь, які дозволять їм діяти у нестандартних, життєвих та професійних ситуаціях;
- формування навичок творчо використовувати набуті знання;
- орієнтацію особистісної діяльності на велику різноманітність професійних і життєвопрактичних ситуацій;
- конкурентоспроможності на ринку праці [1, с. 13].

Таким чином, основною метою компетентнісної освіти є формування та розвиток конкурентноспроможної, компетентної особистості. Ключовими поняттями компетентнісного підходу є "компетентність" і "компетенція". Проаналізуємо різні підходи щодо визначення сутності цих дефініцій.

У тлумачному словнику української мови поняття "компетентність" тлумачиться як "властивість мати певні повноваження". При цьому, поняття "компетенція" визначається в словнику як "добра обізнаність із чого-небудь, коло повноважень певної організації, установи або особи" [4, с. 857].

Для І. Зимньої поняття "компетентність" і "компетенція" є синонімічними. Вчена вважає, що "зміни в сфері цілей освіти, які, зокрема, співвідносяться з глобальним завданням забезпечення входження людини в соціальний світ, її продуктивної адаптації в цьому світі, зумовлюють необхідність постановки питання про забезпечення освітою повнішого, особистісно і соціально-інтегрованого результату". На думку І.Зимньої, загальним визначенням "такого інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномена як результату освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових і постає поняття "компетенція /компетентність" [6, с. 2].

На відміну від І. Зимньої, В. Краєвський та А. Хуторський чітко розмежовують поняття "компетенція" і "компетентність". Так, А. Хуторський відмічає, що "компетенція" включає в себе сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), які задаються по відношенню до

відповідного кола предметів і процесів, необхідних для якісної, продуктивної діяльності по відношенню до них, а "компетентність" - це володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає його особистісне відношення до неї і до предмету діяльності [14, с. 60].

Одне з вдалих визначень поняття "компетентність" розробив український учений Ю. Швалб, який розподіляє поняття "компетентність" і "компетенція". На його думку, поняття "компетенція" відображає переважно соціальні аспекти діяльності особистості та "фіксує коло ззовні заданих цілей і способів діяльності". Виходячи з цього, вчений робить висновок, що компетенція учня визначається "цілями навчальної діяльності суб'єкта, навчальним планом". Поняття ж "компетентність" Ю. Швалб визначає як "здатність суб'єкта до вирішення класу завдань" [15, с. 108].

На думку Н.Бібік, компетенція – це "відчуджена від суб 'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки дитини, необхідна для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії)" [3, с.48].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти поняття компетентності визначається як "спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу, яка перебдачає наявність набору знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності" [9, с. 20].

Проблема компетентнісного підходу є предметом дослідження О. Пометун, яка під компетентністю розуміє спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання. Вони дають змогу людині визначити й розв'язувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності [11, с. 16].

За Г. Бєлєнькою, компетентність – реально суб'єктивна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність значеній компетенції [2, с.11].

Останнім часом компетентність характеризують як комбінацію знань, умінь та ставлень у відповідному контексті діяльності людини, а ключову компетентність як таку, що формують передусім для компетентнісного розвитку, активного громадянства, соціальної зайнятості. Звідси висновок, що ключові компетентності є як особистісною, так і соціальною цінністю, вони вигідні кожному учню і суспільству в цілому.

О. Савченко виокремлює чотири базові характеристики поняття "компетентність". А саме:

- використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (у конкретній навчальній ситуації);

- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід;

- для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;

- компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [12, с. 6].

У своїх роботах О. Овчарук стверджує, що компетентність – це своєрідний індикатор, який дозволяє визначити готовність учня до життя, його подальшого особистого розвитку, а також до активної участі в житті суспільства [9, с. 20].

За визначенням Т.Федорові, компетентність – це оцінна категорія, яка характеризує людину як суб'єкт спеціалізованої діяльності в системі суспільної праці (проявляється стійка здатність до діяльності зі знанням справи) і включає:

- глибоке розуміння особистістю поставлених завдань і проблем;

- знання досвіду, наявного в даній області;

- уміння вибирати засоби й способи дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу;

- почуття відповідальності за досягнуті результати;

- здатність навчатися на помилках і вносити корективи до процесу досягнення цілей [13, с. 129].

З позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності стає формування ключових компетентностей. Виходячи з досліджень сучасних учених, ключові компетентності – це визначені суспільством, самою особистістю здатності, вміння, які допомагають людині в будь-якій ситуації досягти позитивних результатів як в особистій, так і в професійній сферах життя [10, с. 340].

Ключовими називають компетентності, необхідні для життєдіяльності людини й пов'язані з її успіхом у професійній діяльності в суспільстві, що швидко змінюється. Ними повинен володіти кожен член суспільства, оскільки вони є універсальними й застосовуються в різних ситуаціях. Ключові компетентності багато в чому складають те, що в педагогічній традиції завжди називалося вихованістю, мораллю, моральністю, здатністю жити в суспільстві, розділяти й примножувати його цінності.

Державним стандартом базової середньої освіти передбачено формування в учнів 12 ключових компетентностей, зокрема [5]:

1) вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння:

здійснювати усну й письмову комунікацію (говоріння, слухання, читання, письмо) на основі знання функцій мови, ресурсів (словника, граматики) і норм сучасної української літературної мови, особливостей стилів мовлення та основних художніх та інформаційних (нехудожніх) жанрів, типів мовної взаємодії;

отримувати й опрацьовувати інформацію з різноманітних (звукових/аудіальних, друкованих, цифрових) джерел, критично її осмислювати та використовувати в усній та письмовій взаємодії для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей;

відповідально, з усвідомленням впливовості мови та цінності державної мови як мови міжнаціональної взаємодії на всій території держави, використовувати мовні

засоби для досягнення особистих і суспільних цілей в різних життєвих ситуаціях (навчальних, професійних тощо), творчого самовираження [5];

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) мовою, що передбачає вміння:

здійснювати усну й письмову комунікацію (говоріння, слухання, читання, письмо) на основі знання функцій мови, ресурсів (словника, граматики) і норм рідної мови, особливостей стилів і жанрів мовлення;

отримувати й опрацьовувати інформацію з різноманітних (звукових / аудіальних, друкованих, цифрових) джерел і критично її осмислювати та використовувати в усній та письмовій взаємодії для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей;

відповідально використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей в різних життєвих ситуаціях (навчальних, професійних тощо), творчого самовираження, спираючись на особливості міжкультурної комунікації та на досвід комунікації державною мовою [5];

3) здатність спілкуватися іноземними мовами означає ситуативно прийнятно та ефективно виражати ідеї, почуття, пояснювати й обговорювати факти, явища, події, обґрунтовувати свої погляди й переконання в усній та письмовій формах (слухання, говоріння, читання, письмо) в різних особистісних і соціальних контекстах (побутових, навчальних, професійних, громадських тощо), спираючись на знання лексики й граматики відповідної мови, її норм, соціокультурної специфіки, особливостей міжкультурної комунікації та на досвід комунікації державною мовою [5];

4) математична компетентність, що передбачає здатність розвивати й застосовувати математичне мислення для розв’язання широкого спектру проблем у повсякденному житті; моделювання процесів і ситуацій із застосуванням математичного апарату; усвідомлення ролі математичних знань і вмінь в особистому й суспільному житті людини [5];

5) компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій, що передбачають здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи, визначення питань і формулювання висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, спричинених людською діяльністю, і відповідальність особи як громадянина за наслідки цієї діяльності [5];

6) інноваційність, що передбачає здатність особи реагувати на зміни та долати труднощі, відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі (клас, заклад освіти, громада тощо), спроможність визначати й ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб займатися навчанням упродовж усього життя та досягати успіхів у ньому [5];

7) екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв’язку господарської людської діяльності і важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства [5];

8) інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає впевнене, критичне й відповідальне використання цифрових технологій для розвитку й спілкування, здатність безпечно та етично застосовувати засоби інформаційно-комунікаційної компетентності в навчанні та інших життєвих ситуаціях [5];

9) навчання впродовж життя, що передбачає здатність визначати власні потреби у плані розвитку компетентностей, застосовувати різні способи розвитку компетентностей, пошуку можливостей для навчання й розвитку; спроможність вчитися й працювати як у колективі, так і самостійно, організовувати своє навчання, оцінювати його й ділитися його результатами з іншими, шукати підтримки, коли вона потрібна [5];

10) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, моралі, справедливості, рівності, свободи, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають [5];

11) культурна компетентність, що передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин України, інших країн і народів; здатність розуміти й шанувати творчі способи вираження та передачі ідей і смислів в різних культурах через різні види мистецтва й інші культурні форми; прагнення до розвитку й вираження власних ідей, почуттів засобами культури й мистецтва [5];

12) підприємливість і фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, спроможність використовувати можливості та реалізовувати ідеї, перетворюючи їх на цінності для інших у будь-якій сфері життєдіяльності, здатність до активної участі в житті суспільства, керування власним життям і кар'єрою, уміння розв'язувати проблеми, готовність брати відповідальність за власні рішення, здатність працювати в команді заради планування та здійснення проєктів, які мають культурну, суспільну або фінансову цінність [5].

Таким чином, компетентність – це властивість (здатність) особистості, що забезпечує успішне вирішення складних, неалгоритмізованих завдань (розв'язання життєвих проблем), які постають перед людиною в різних сферах і ситуаціях діяльності (життєдіяльності). Компетентність особистості не може бути зведена до жодного з традиційних результатів освіти (знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень), а цілеспрямовано формується (структурується і конструюється) з них в освітньому процесі.

Компетентнісний підхід загалом пов'язаний з підсиленням прикладного та практичного змісту шкільної освіти. Цей напрям став відповіддю на питання про те, якими отриманими знаннями учень може скористатися поза школою. Окрім того, компетентнісний підхід спрямований на подолання прірви між теоретичними знаннями школярів та їх застосуванням у життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного похода). Высшее образование в России. 2005. №11. С. 3-13.

2. Бєлєнька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: [монографія]. К.: Світич, 2006. 304 с.

3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи; Бібліотека освітньої політики [під заг. ред. О.В. вчарук]. К.: “К.І.С.”, 2004. С. 47-52.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. 1440 с.

5. Державний стандарт базової середньої освіти URL:https://mon.gov.ua/ua/news/ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti

6. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Електронний ресурс]. Интернет-журнал "Эйдос". 2006. № 5. URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.

7. Кремень В. Нові вимоги до якісної освіти. Освіта України. 2006. № 45-46. С. 6-7.

8. Кукол Н. М. Роль історичного краєзнавства у формуванні життєвих компетентностей учнівської молоді : з досвіду роботи гуртка “Історичне краєзнавство”. Історія та правознавство : Науково-методичний журнал. 2019. N 10/12. С. 7-10.

9. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. К., 2003. С. 16-21.

10. Паславський Р. П. Формування просторової учнівської компетентності на уроках історії України у 7 класі. Історія та правознавство : Науково-методичний журнал. 2019. N 16/18. С. 24-28.

11. Пометун О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищий школі України : матер. методол. семінару. К. : Пед. думка, 2009. С. 332-344.

12. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. Рідна школа. 2011. № 8/9. С. 4-8.

13. Федорова Т. Управління формуванням ключових компетентностей учнів на основі методу проектів. Директор школи, ліцею, гімназії . 2009. № 6. С. 128-132.

14. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.

15. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищий школі України : матер. методол. семінару. К. : Пед. думка, 2009. С. 105-113.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ М. Д. ЗАХАРІЙЧУК ТА М.С. ВАШУЛЕНКО В КОНТЕКСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пічкуренко Наталія, студентка факультету психології та соціальної роботи групи По-21 ск

Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність дослідження: Сучасний етап розвитку цивілізації та суспільства змінюють уявлення про мету та цілі новітньої освіти. У процесі реформування загальної середньої освіти початкове навчання пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу,який передбачає перебудову навчального процесу на принципах гуманізації.

Процеси модернізації системи шкільної освіти охоплюють всі її складові – зміст,методи і форми навчання. Із цим тісно пов'язана проблема створення підручників для початкової школи.

Різним категоріям проблеми приділили багато уваги відомі педагоги:

-сучасна лінгводидактика розробила багато методичних засад,що стосуються аналізу підручника як педагогічної системи. Аспекти проблеми викладено у працях М.С. Вашуленка, Д.Д. Зуєва,І.І. Козак, М.Д.. Захарійчук.

Актуальність проблеми,її недостатня розробленість та потреби утворення сучасного підручника зумовили вибір теми дослідження

Виклад основного матеріалу:

Методичний апарат упорядкований спираючись на програму розвитку мовлення.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти українська мова в початкових класах вивчається за змістовими лініями: *мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною*. Основною є мовленнєва лінія, яка передбачає формування і розвиток умінь з чотирьох видів мовленнєвої діяльності*: аудіювання, говоріння, читання і письма.* Мовна та соціокультурна лінії підпорядковані мовленнєвому розвитку учнів і забезпечують відповідний обсяг знань з мови та вмінь їх застосовувати в мовленнєвій практиці, а також уявлення про соціальну структуру суспільства , його національну специфіку, особливості соціальних ролей, які людина виконує в різних життєвих ситуаціях. Змістове наповнення кожної лінії представлено в базовій навчальній програмі з української мови для 1–4 класів.

У підрозділі "Слухання-розуміння усного мовлення" визначено зміст роботи за аудіювання, тобто слухання, сприймання і розуміння усного мовлення та знання, вміння й навички з цього виду мовленнєвої діяльності, яких мають набути учні 1–4 класів.

Підрозділ *"Говоріння"* присвячений розвитку усного діалогічного і монологічного мовлення, а саме: формуванню вмінь керувати своїм голосом, спілкуватися в діалогічній формі, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, переказувати прочитаний чи прослуханий текст, складати власні усні висловлювання на доступну для кожної вікової групи тему.

До підрозділу *"Читання"* включено навчальний матеріал, спрямований на вдосконалення навички читання як виду мовленнєвої діяльності, зокрема: вимовляння слів відповідно до орфоепічних норм; правильне інтонування речень, різних за структурою і метою висловлювання; змістовий поділ речень за допомогою пауз, мелодики тощо.

Метою підрозділу *"Письмо"* є формування в молодших школярів умінь записувати свої думки, враження, тобто будувати писемні зв'язні висловлювання: перекази, розповіді, описи, міркування.

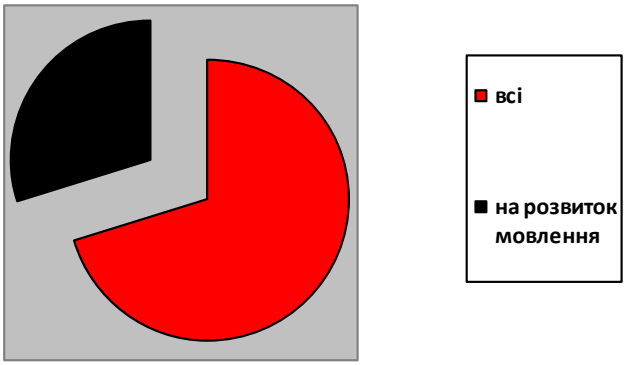
Аналіз підручників з української мови на вивчення вправ спрямованих на розвиток зв'язного мовлення.

Для аналізу були використані такі підручники:

1.Українська мова, 2 клас, М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, 2012р.

2.Українська мова 2 клас, М.Д. Захарійчук, 2019 р.

Проаналізувавши перший підручник *"Українська мова, 2 клас" , М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, 2012р*, я пришла висновку, що з 430 вправ, на розвиток зв'язного мовлення відведено 125. Це становить – 29% від всієї суми



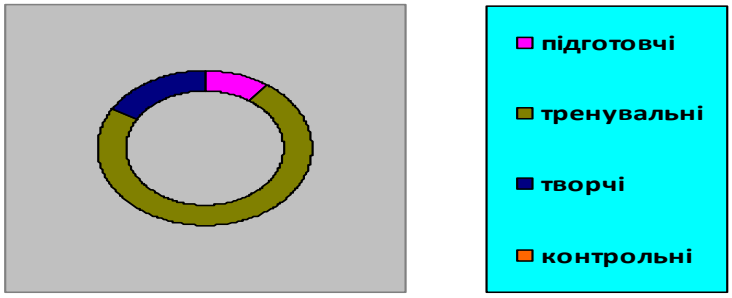
Варто відмітити, що з цих 125 вправ :

Підготовчих – 12 (9.6%)

Тренувальних – 92 (73.6%)

Творчих –21 (16.8%)

Контрольних – 0 (0%)



Підготовчі завдання:

1. Вправа 51 сторінка 21
- Прочитай текст
- Розкажіть,що ви бачили,коли спостерігали за хмарами.
2. Вправа 79 сторінка 31
- Розгляньте малюнок
- Усно опишіть квітку маку за запитаннями

Вправа 150 сторінка 56
- Потренуйтеся читати діалог в особах

Підручник мітить такі тренульні завдання :

1. Вправа 30 сторінка 15
- Підготуйся до розповіді про те,чим запам'яталися тобі вихідні дні
2. Вправа 150 сторінка 55
- Візьміть участь у діалозі вчителя з учнями

Творчі завдання:

1. Вправа 27 сторінка 14

Продовжіть розмову

- Найбільше я люблю клубніку і земляніку!
- Таких назв немає. Українською мовою треба казати полуниця і суниця.
- Добре,запам'ятаю. А які ягоди тобі найбільше смакують?

2. Вправа 115 сторінка 43

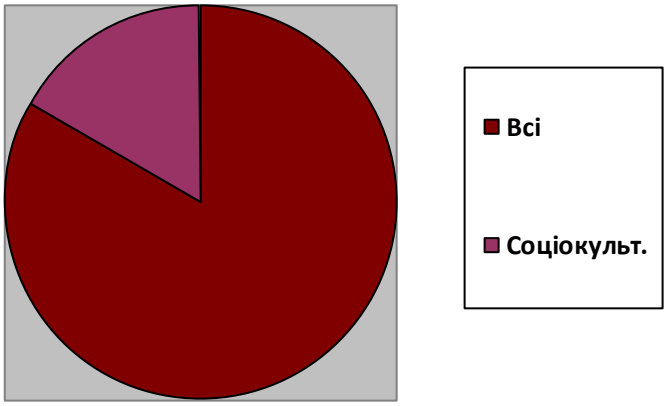
Розгляньте малюнки. Складіть і запишіть розповідь за малюнками і за запитаннями

Контрольні вправи відсутні.

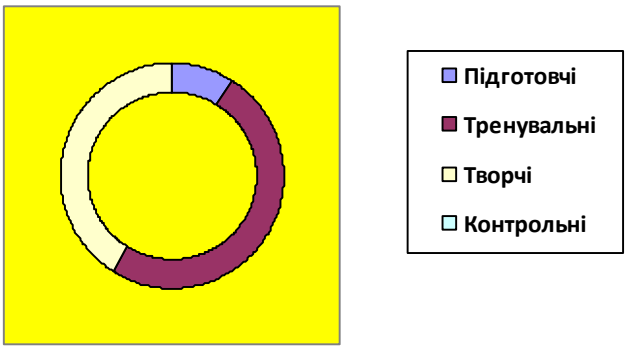
Висновок: отже, проаналізувавши даний підручник з української мови, можна зробити висновок, що він спирався на програму,оскільки в ньому присутні вправи на розвиток зв'язного мовлення. У підручнику містяться цікаві завдання,які відповідають віковим особливостям учнів. Потрібно добавити іще кілька творчих вправ,адже це найбільше цікаво дітям та обов'язково додати кілька контрольних завдань для оцінювання знань учнів.

Українська мова 2 клас, М.Д. Захарійчук, 2012 р

Підручник містить 346 вправ на розвиток зв'язного мовлення відведено 78 вправ.



Варто зазначити, що з 78 вправи :
Підготовчих – 9 (11,5%)
Тренувальних – 50 (64.7%)
Творчих – 41 (52.3%)
Контрольних – 0 (0%)



Підготовчі завдання:

1. Вправа 48 сторінка 70

1. Розгляньте малюнки
2. За змістом малюнка дайте відповіді на запитвння

2.Вправа 47 сторінка 71

Складіть розповідь,використовуючи слова з довідки

Тренувальні завдання:

1. Вправа 61 сторінка 92

Розгляньте малюнки. Доберіть до назв - предметів, зображених на малюнках,прикметники

2. Вправа 70 сторінка106

Розгляньте малюнки на яких зображено життя двох білок.Розкажіть.

Творчі завдання:

1. Вправа 56 сторінка 83

Складіть речення за змістом кожного малюнка,використовуючи слова з довідки

2. Вправа 64 сторінка 95

Розгляньте малюнки. Продовжіть усну розповідь про пригоди реп'яшка.

Контрольні вправи відсутні.

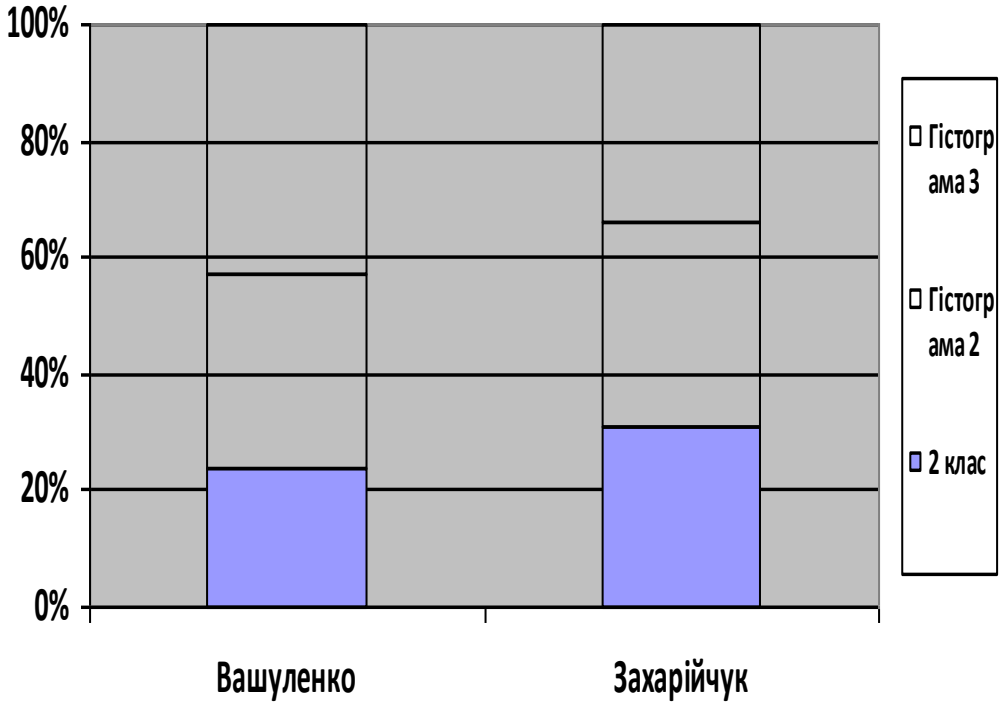
Висновок: отже, проаналізувавши даний підручник, можна прийти висновку, що вправ на розвиток зв'язного мовлення замало. Завдання підібрані відповідно віковим особливостям учнів, вони є цікавими для дітей. Завдання є неоднотипні,а з різною тематикою. Контрольний тип вправ відсутній.

Висновок:

Порівнюючи двох авторів, можна сказати, що підручники Вашуленка мають більше вправ спрямованих на розвиток зв'язного мовлення, ніж Захарійчук. Але в обох підручниках вдало підібрані різні типи завдань.Вони допомагають учням збагатити свій словниковий запас та розвинути гарну пам'ять. Творчі завдання також

притаманні двом підручникам,але підручник Захарійчук містить більш влучні та цікаві для дітей,їхня кількість більша,ніж у Вашуленко. Індивідуальні та вікові особливості учнів були враховані при розробці завдань у кожній книзі

Підручники спиралися на програму,адже у них присутні завдання на розвиток зв'язного мовлення.



Список використаних джерел:

1. Вашуленко М.С. Українська мова: підруч. для 2 кл. загальноосвітн.навч.закл. з навч. укр. мовою /М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик. К. :Видавничий дім "Освіта", 2012 .

2. Захарійчук М.Д. Українська мова: підруч. для 2 кл. загальноосвітн. навч. закл. з навч. укр. мовою. К.: Грамота 2012.

3. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. К.: Освіта, 2006.

4. Савченко О.Я. Порівняння у навчанні учнів початкових класів. К.: 1977.

РОЛЬ МАТЕМАТИКИ У РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Пічкуренко Наталія, студентка факультету психології та соціальної роботи,
спеціальність "Початкова освіта "
Науковий керівник: **Дубровський В. Л.,** старший викладач кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту

"Математика дає добрі навички логічного мислення… математика в наш час і вже досить давно користується найбільшою повагою, і люди найрозумніші віддавали їй перевагу перед іншими науками".

А.К. Сен-Сімон

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, запорука майбутнього України. Освіта відтворює, нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Тому одна з найголовніших задач школи – підготовка всесторонньо розвиненої, активної особистості, здатної до самостійних досліджень і відкриттів.

Така особистість має володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом – методами аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення, вмінням доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані, раціональні в тій чи іншій ситуації рішення.

Освітянські стандарти представляють той соціально заданий "критерій", на який орієнтується навчання і за якими оцінюється його ефективність. Вони задаються змістовно – як той обсяг знань, умінь та навичок, обсяг понять та логічного взаємозв`язку, який повинен бути засвоєний у визначеному віці.

У розвитку логічного мислення учня винятково велика роль відводиться математиці, тому, що вона є однією із теоретичних наук шкільної освіти, в якій високий рівень абстракції, та найбільш природним способом викладу знань є спосіб переходу від абстрактного до конкретного. Особливістю логічних умінь є те, що учень повинен не тільки аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, але і мислити, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між фактами, процесами, явищами, погоджуючи їх із законами логіки.

Тому процес формування логічних умінь передбачає виконання певних послідовних етапів, пов’язаних як з рівнем загальної підготовки дітей, складністю навчального матеріалу, так і з особливостями мислення дітей відповідної вікової групи. Це означає, що перед методикою навчання математики постають нові задачі, пов’язані з розвитком логічного мислення, - найважливішої функції мозку людини, яка лежить в основі успішного засвоєння нових знань, умінь та навичок. Саме тому так важливо формувати та розвивати логічне мислення учнів в процесі навчання, фундамент якого закладається ще у початкових класах.

У нашій країні на сучасному етапі розбудови загальноосвітньої школи розробка проблеми розвитку логічного мислення у процесі навчання математики посідає особливе місце і ведеться в декількох напрямках: визначаються логічні основи шкільного курсу математики (О.В. Кужель), розробляються питання методики

вивчення деяких питань математичної логіки у процесі поглибленого курсу математики (Б.Г. Орач), пропонується введення курсу „Логіка” як у старшій (В.Н. Гладунський), так і в основній школі (Г.В. Апостолова), формуються програми розвитку творчого мислення, однією з характеристик якого виступає його логічність (О.Г. Гісь), розробляється питання формування пізнавальної самостійності, як одного з показників сформованості логічних умінь (О.І. Федоренко).

З проблемою розвитку мислення пов’язані роботи психологів про його структуру та типологію (Л. С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн та інші), про загальні психологічні закономірності процесу мислення (Д.Н. Богоявленський, П.П. Блонський, В.В. Давидов, А.М. Леонтьєв, А.В. Петровський та інші), про систему розумових дій, що формують його основи (П.Я. Гальперін, А.З. Зак, Є.М. Кабанова-Меллєр, Н.Ф. Тализіна та інші), про індивідуальні особливості мислення (Д.Ж. Брунер, Ю.З. Гільбух. Серед дидактів проблемою розвитку мислення займалися (І.Я. Лернер, М.Н. Скаткін, В.Ф. Паламарчук, О.І. Федоренко та інші), серед методистів проблемі методики навчання логічних понять, які використовуються в математиці приділяли увагу А.А. Столяр, І.Л. Нікольська, Л.А. Латотін.

Реалізацію логічної складової у формуванні понять і доведень при навчанні математики досліджували З.І. Слєпкань, С.І. Саранцев, В.М. Осинська, Н.А. Тарасенкова, Н.М. Рогановський та інші. Визначення змісту та обсягу курсу „Логіка” приділяли увагу Н.В, Гладунський, О.А. Івін, Ю.А. Петров, В.Ю. Середа, І.В. Хоменко та інші.

Роль навчання в розвитку логічного мислення й основні методологічні положення з виховання логічної культури досліджували Ю. М. Колягин,

І.І. Маркушевич, А.М. Пишкало, С.Й., Шварцбурд і ін.

Проблема розвитку логічного мислення школярів є особливо актуальною у наш час. У наш час проблемою займається А.М. Акселюком, Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченко та ін. Адже саме зараз, як ніколи, нашій країні потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення, які вміють творчо мислити. На жаль, сучасна школа ще зберігає застарілий підхід до засвоєння знань. Доволі часто навчання зводиться в основному лише до запам'ятовування і відтворення прийомів дій, типових способів розв'язування завдань. Одноманітне, шаблонне повторення одних і тих же дій відвертає потяг до навчання. Діти позбавляються радості відкриття і поступово втрачають здатність до творчості.

Формування логічного мислення – найважливіша складова частина педагогічного процесу. Допомогти учням повною мірою виявити свої здібності, розвити ініціативу, самостійність, творчий потенціал – одне з основних завдань сучасної школи. Роль математики в розвитку логічного мислення винятково велика. Причина настільки виняткової ролі математики в тому, що це найбільш теоретична наука із усіх досліджених у школі. У ній високий рівень абстракції й найбільш природнім способом викладу знань є спосіб переходу від абстрактного до конкретного.

Молодші школярі вже з першого класу навчаються порівнянню, узагальненню, класифікації, аналізу, синтезу та іншим розумовим операціям.

Систематичне використання на уроках математики спеціальних задач і завдань, спрямованих на розвиток логічного мислення, розширює математичний кругозір молодших школярів і дозволяє більш впевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях навколишньої їхньої дійсності й активніше використовувати математичні знання в повсякденному житті.

Математика має унікальний розвиваючий ефект. Як ніякий інший предмет математика дає реальні передумови для розвитку логічного мислення.

"Вона упорядковує розум", тобто щонайкраще формує приймання розумової діяльності і якості розуму. Її вивчення сприяє розвитку пам'яті, мови, уяви, емоцій; формує наполегливість, терпіння, творчий потенціал особистості.

Основна мета занять математикою – дати дитині відчуття впевненості у своїх силах, засноване на тому, що світ упорядкований і тому збагненний, а отже, передбачуваний для людини.

Чому можна навчити дитину при навчанні математиці?

Міркувати, пояснювати одержувані результати, порівнювати, висловлювати припущення, перевіряти, чи правильні вони; спостерігати, узагальнювати й робити висновки.

Головна задача навчання математиці, причому із самого початку, з першого класу, - учити міркувати, учити мислити. Гра з колами, створена на основі відомих кіл Эйлера, дозволяє навчати діяльності, що класифікує, закладає розуміння логічних операцій: заперечення - не, коньюнкції - і, диз'юнкції - чи. Перераховані логічні операції мають найважливіше значення, тому що різні їхні комбінації утворять всілякі і як завгодно складні логічні структури.

Іноді спостерігається зниження пізнавального інтересу до уроків математики, рівня успішності учнів, обумовленого недостатньо розвиненим мисленням, недостатнім розвитком математичної мови і обчислювальних навичок в учнів. Тому постала необхідність урізноманітнити методи навчання шляхом активізації пізнавальної та розумової діяльності школярів.

Треба пам'ятати, що математика – один з найбільш важких навчальних предметів, але включення дидактичних ігор і вправ дозволяє частіше міняти види діяльності на уроці, і це створює умови для підвищення емоційного відношення до змісту навчального матеріалу, забезпечує його доступність і усвідомленість.

Саме математика надає сприятливі можливості для виховання волі, працьовитості, наполегливості в подоланні труднощів, завзятості в досягненні цілей. У підручниках математики досить чітко прослідковується лінія на розвиток пізнавальних інтересів учнів: у них є вправи, спрямовані на розвиток уваги, спостережливості, пам'яті, а також завдання розвиваючого характеру, завдання логічного характеру, завдання, що вимагають застосування знань у нових умовах. Такі завдання повинні включатися в заняття в певній системі, вести учнів до мети.

Необхідно вчити дітей помічати закономірності, подібність і відмінність починаючи із простих вправ, поступово ускладнюючи їх.

Використання вчителем початкової школи логічних задач та завдань на уроках математики є не тільки бажаним, але навіть необхідним елементом навчання математиці.

Потенційна творчість, як свідчать психологічні дослідження, притаманна кожній дитині. Тому завдання кожного вчителя – створювати умови, за яких схильність дітей до нового, нестандартного, бажання самостійно вирішувати поставлені завдання можуть мати розвиток. Саме математичній освіті належить провідна роль у реалізації даного питання, основною метою якої повинен бути розвиток уміння математично, а виходить, логічно й усвідомлено досліджувати явища реального світу.

За чотири роки навчання молодший школяр повинен удосконалити розумову діяльність, зробивши величезний ривок в психічному розвитку. А вже наприкінці початкової школи дитина повинна оперувати абстрактними поняттями, відходячи від візуальних образів, активно використовуючи теоретичне мислення.

Реалізації цієї мети може і повинно сприяти рішення на уроках математики та у позаурочний час різного роду нестандартних логічних задач, використання яких є не тільки бажаним, але навіть необхідним елементом навчання.

Отже, систематичне використання на уроках математики і позаурочних заняттях спеціальних задач і завдань, спрямованих на розвиток логічного мислення, сприяє розширенню математичного кругозору школярів і дозволяє більш упевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях життя, а також активніше використовувати математичні знання в повсякденному житті. Адже людина, яка здатна мислити логічно, може на підставі наявної у неї інформації (нехай навіть розрізненої і неточної), зробити правильний висновок і таким чином докопатися до істини, знайшовши коротший шлях до успіху.

Список використаних джерел:

1. Жукова С. Розвиток логічного мислення учнів початкових класів шляхом вивчення формальної логіки *Початкова школа*. 2005. № 2. С. 47 – 51.

2. Зак А.З. 600 игровых задач для развития логического мышления детей. Ярославль: "Академия развития",2006.

3. Істомина Н.Б. Методика обучения математики в начальной школе. М.: Академия, 2009. - С. 191

4. Митник О. Математична логіка як навчальний предмет *Початкова школа.* 2008. № 11.

5. Середа В. Ю. Математична логіка в шкільному курсі математики: Посібник для самоосвіти вчителів. К., 2009.

6. Липина И. Развитие логического мышления на уроках математики // Начальная школа. - 2010. - № 8. С. 37-39.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВОЇ ПРОБЛЕМИ

Пилипенко Альона, магістранта І курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, спеціальності 012 "Дошкільна освіта"
Науковий керівник: **Кононко О.Л.,** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти.

Актуальність. Сучасний стан розвитку нашої держави, кардинальні зміни, що відбуваються сьогодні у світі та в Україні вимагають від громадян активної життєвої позиції, відповідальності за власне життя. Згідно чинного українського законодавства, дошкільна освіта є первинною складовою системи безперервної освіти. Метою дошкільної освіти є формування в особистості основ цілісного світогляду, життєвої активності, відповідальності, гуманної взаємодії з довкіллям.

З огляду на те, що витоки відповідальності знаходяться у дошкільному дитинстві, дослідження особливостей розвитку даної базової якості в ранньому онтогенезі залишається значущим. Не дивлячись на те, що проблема формування відповідальності відноситься до однієї з найбільш вивчених у дошкільній педагогіці, необхідно дослідити особливості її виховання в сім'ї та дошкільному закладі в сучасних умовах глобалізації, інформатизації життя, формалізації стосунків, воєнних дій на сході України.

Аналіз досліджень та публікацій. Філософський аспект відповідальності розкривається в роботах М. Бердяєва, Н. Головко, Л. Грядунової, С. Кєркегора, Р. Косолапова, В. Маркова, В. Мясищева, А. Орихівського, А. Панова, В. Сперанського, В. Шабаліна та інших вчених.

У психологічній літературі відповідальність особистості розглядається в роботах К. Абульханової-Славської, Л. Божович, К. Муздибаєва, Ж. Піаже, В. Плахотного, С. Рубінштейна, Л. Сохань та інших. Основи педагогічної теорії відповідальності закладені в працях Я. Коменського, Й. Песталоцці, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Питанню виховання відповідальності присвячені сучасні психолого-педагогічні дослідження А. Алферова, І. Беха, М. Левківського, І. Мар`єнка, Ю. Реви, В. Шаталова та інших.

Предметом спеціального дослідження був феномен моральної відповідальності (Т. Гаєва, С. Єлканов, Н. Севост`янова); морально-етичної відповідальності особистості (М. Боришевський, О. Бондаренко, К. Муздибаєв). Морально-правову відповідальність розглянуто в працях Г. Васянович, відповідальність як феномен міжособистісних відносин у груповій діяльності описано в працях В. Агєєва, Л. Сухінської.

Висвітленню різних аспектів проблеми формування в дітей відповідальності присвячені роботи І. Беха, Т. Веретенко, В. Горовенко, М. Левківського, М. Сметанського, О. Сухомлинської, В. Савченко, Н. Огренич, В. Оржеховської, Т. Фасолько та ін. Спільною у роботах вітчизняних вчених є теза про необхідність формування особистості на основі загальнолюдських моральних цінностей, серед яких вагоме

місце посідає відповідальність, а також положення про виховання і розвиток дитини через залучення її до різних видів діяльності. Проте особливості прояву і формування відповідальності дітей в різних видах діяльності системно не досліджувалися.

Мета статті – схарактеризувати відповідальність як наукову проблему, проаналізувати підходи науковців до визначення поняття "відповідальність".

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство прагне вибудовувати стратегію свого розвитку на засадах демократії, найважливішими ознаками якої є свобода і відповідальність. Вивчення широкого кола філософської, психологічної та педагогічної літератури засвідчує, що проблема відповідальності привертала увагу фахівців з давніх часів.

У філософській науці проблема відповідальності розглядається в контексті співвідношення волі суб'єкта діяльності й необхідності дотримання ним суспільних норм, принципів моралі. Філософи пропонують розглядати категорію "відповідальність" у нерозривній єдності з категорією "свобода". Вони - свого роду дві сторони однієї медалі. Чим більші межі свободи, тим більша відповідальність, і, навпаки.

Згідно поглядів Т. Гоббса і Д. Локка, свобода – це здатність діяти чи не діяти згідно детермінації волі. Вони не заперечували свободу взагалі, але вважали, що свобода полягає лише в здатності діяти чи не діяти у відповідності з необхідністю [7].

Свобода людини як суб'єкта, за М. Бердяєвим, полягає в наступному: щоб стати особистістю, потрібно припинити жити, орієнтуючись тільки на зовнішні принципи, а бути самими собою і нести відповідальність за свій вибір, насамперед перед самим собою; відповідальність виникає як результат здійснення необхідного і обов'язкового щодо відносно вільного вибору шляхів досягнення мети [2].

У цих положеннях теорії М. О. Бердяєва підтверджується теза щодо єдності відповідальності і свободи особистості, але наголос робиться на особистісній відповідальності за зроблений вільний вибір.

Специфічним є підхід до відповідальності у поглядах Ж.-П. Сартра.

За Ж.-П. Сартром, ніякі об'єктивні обставини не можуть позбавити людину невід'ємної від неї свободи. Людина "приречена" бути вільною. З огляду на це, по-іншому постає проблема відповідальності людини за свій вибір, за своє життя. Обираючи себе, людина бере на себе величезну відповідальність як за себе, так і за все людство. Вона відповідальна за всіх. Відчуття відповідальності за свій вибір пов'язано з відчуттям невпевненості, страху [13].

Разом з тим Е. Фромм вважав, що люди можуть бути унікальними і незамінними, не втрачаючи при цьому відчуття єдності з іншими та суспільством. Він називав вид свободи, за якої людина відчуває себе часткою світу і в той же час незалежною від нього, "позитивною свободою". На його думку, досягнення позитивної свободи вимагає від людей спонтанної активності в житті, яка виявляється тоді, коли вони діють відповідно зі своєю внутрішньою природою, а не тільки виключно згідно соціальних норм і заборон. Ключовими компонентами, за допомогою яких здійснюється розвиток позитивної свободи шляхом вияву спонтанної

активності, є любов і праця. Саме завдяки їм відчувається єднання з іншими, але при цьому не втрачається відчуття цілісності та індивідуальності [17].

Близьким до такої ідеї був видатний український філософ і педагог Г. Сковорода, який головним педагогічним принципом вважав розвиток природних здібностей людини. Великого значення він надавав вихованню любові до праці та самодіяльності дітей. Він розглядав зміст людського існування як подвиг самопізнання [15]. Це є важливим щодо вироблення сучасного погляду на відповідальність дійсно вільної особистості, здатної до самопізнання і реалізації своїх намагань.

Узагальнюючи вищезазначені філософські погляди щодо відповідальності як філософсько-соціологічного поняття, можна виділити такі його основні характеристики: об'єктивний характер взаємовідносин між особистістю та колективом (суспільством), свідоме виконання вимог; добровільне узгодження поведінки з вимогами суспільства; вміння оцінювати поведінку як корисну або шкідливу для суспільства; залежність відповідальності від рівня набутих знань про неї; відчуття здатності бути вільним, відчуття "свободи" у виборі шляхів досягнення мети.

Характер взаємозалежності людини та суспільства у процесі її соціалізації є вихідним у розумінні сутності й змісту відповідальності.

В аспекті розв'язання проблеми відповідальності на особливу увагу заслуговують моделі соціалізації особистості Ж. Піаже, Дж. Г. Міда. Вони дозволяють зрозуміти не тільки етапи і механізми становлення особистості у дитинстві, а й формування просоціальної поведінки.

На думку Дж. Міда, процес формування особистості складається з трьох етапів: етап імітації – копіювання поведінки дорослих, без її розуміння; ігровий етап – розуміння поведінки як процесу виконання певних ролей; етап колективних ігор, коли діти вчаться усвідомлювати сподівання не лише однієї людини, а й усієї групи в цілому [1].

Згідно з теорією когнітивного розвитку Ж. Піаже, діти проходять ряд послідовних етапів, у процесі яких вони засвоюють нові навички, визначають межі можливого для них пізнання. Етапи змінюють один одного в суворій послідовності: сенсомоторний (від народження до двох років); операційний (з двох до семи років); етап конкретних операцій (з семи до одинадцяти); етап формальних операцій (з дванадцяти до п'ятнадцяти років) [13].

У соціології відповідальність пов'язується з такою категорією, як просоціальна поведінка, в якій закладені будь-які дії, спрямовані на благополуччя інших людей. Діапазон цих дій широкий – від люб'язності до допомоги людині, яка потрапила в біду.

Психологи, здебільшого, розглядають відповідальність як рису характеру. Однак окремі дослідники (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн) у своїх працях зазначають, що відповідальність проявляється не лише в характері, але й у почуттях, свідомості, світосприйнятті, різних формах поведінки. І ця позиція нами сприймається більш виваженою.

У дослідженнях А. Плахотного, Є. Рудковського відповідальність розглядається як компонент структури особистості, який впливає на зміст і направленість таких категорій, як обов'язок, свобода, етика. Відповідальність, з точки зору С. Рубінштейна, є втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя. Під відповідальністю він розуміє не тільки усвідомлення всіх наслідків вже скоєного, але й відповідальність за все втрачене.

Т. Гаєва одним із механізмів моральної відповідальності визначає совість. Совість, на її думку, це здатність співвідносити реальну або передбачувану поведінку людини з тим позитивним обличчям, яке відповідає її універсальній суті і спрямовує її вчинки необхідним чином. Совість також здійснює процес морального прогнозування в тих випадках, коли логічна орієнтація в ситуаціях і наслідках неможлива або ускладнена. Таким чином, моральна відповідальність відіграє роль життєствердуючого світоглядного почуття особистості [6].

К. Муздибаєв визначав відповідальність як якість, що характеризує типовість особистості, яка формується в процесі її соціалізації. Центральна тенденція еволюції відповідальності проявляється у виникненні додаткового механізму контролю, показником якого є перенесення інстанції, перед якою суб'єкт відповідає, із зовнішнього рівня у внутрішній. Характеризуючи відповідальності особистості, автор вказує, що відповідальна людина не цинічна, не ворожа, слухняна, витримана, комунікабельна, спокійна, ліберальна. Загальною для всіх цих супутніх якостей є нормативність особистості, її лояльність до групових стандартів і добросовісність у виконанні своїх обов'язків [12].

Отже, узагальнено психологи трактують відповідальність особистості так: відповідальність подібна цінності; проявляється як у характері, так і в почуттях, свідомості, світосприйнятті, у різних формах поведінки; це обов'язки, свобода вибору; здібність людини детермінувати події та дії; стимул і показник моральної зрілості у регулюванні суспільних відносин.

Не обійшли увагою проблеми відповідальності й дослідники в галузі педагогіки. Проблеми виховання відповідальності знайшли відображення у наукових підходах І. Беха, Г. Бєлєнької, С. Васильєвої, О. Кононко, А. Макаренка, В. Сухомлинського, А. Петровського та інших.

У вітчизняній педагогіці одним з перших відповідальність як соціальну якість розкрив А. Макаренко. На його думку, відповідальність формується на засадах чіткого фіксування обов'язків колегіальності, залучення кожного до керівництва, встановлення наочної конкретної єдності інтересів колективу й особистості. Включення вихованця в цю систему відповідальних залежностей є визначальною умовою формування відповідальності особистості [11].

У педагогічній системі В. Сухомлинського відповідальність розглядається як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль. Звичайно, ці компоненти можуть бути реалізовані за умови включення вихованців у суспільно корисну, пізнавальну та трудову діяльність, через які дитиною привласнюється морально-трудовий досвід, утверджуються переконання,

соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливість до слова вчителя, його особистого прикладу [16].

В. Сухомлинський розглядає відповідальність у тісному взаємозв'язку з категорією "совість". На його думку, вона є центральним утворенням у свідомості дитини, внутрішнім механізмом, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості, зокрема, розвиток її моральності.

Як зазначає О. Кононко, відповідальність є важливою складовою особистісного зростання дошкільника, інтегрованим показником його моральної вихованості і у своїй розвинутій формі передбачає самопокладання, ініціативу, дію за власною спонукою, без заохочень ззовні. Визначаючи її як базову якість у дошкільному дитинстві, науковець вказує на те, що вона включає серйозне ставлення до обов'язків, здатність надавати перевагу обов'язку перед розвагою; відповідати перед іншими за свої рішення та їхні наслідки; дотримання даного комусь слова, виконання обіцянки; послідовність у словах та вчинках; відчуття межі припустимої поведінки; бажання самовдосконалюватися; готовність визнати свої помилки; повинитися, розкаятися; вміння з власного бажання братися за складну або копітку справу [8].

Відповідальність розглядається як якість особистості у дослідженнях І. Беха та Т. Гаєвої. І. Бех вважає, що ця якість концентрує усвідомлений індивідом загальнозначущий обов'язок, повинність у вчинку, передбачає визнання людиною причетності до соціального природного буття, її власне переконання, моральний принцип, підсумок самоусвідомлення [4].

Відповідальність, на думку І. Д. Беха, є особливим мотивом людських вчинків, який відрізняється від усіх інших лише йому властивою рисою ідеальності. Саме наявність цієї риси у діяльності особистості сприяє її моральному розвиткові і не перетворює відповідальність у засіб, за допомогою якого особистість прагне досягнути корисної для неї цілі. Моральну рефлексію вчений розглядає як дієвий механізм морального розвитку. З його точки зору, вона передбачає здатність індивіда осмислити свої прагнення, передбачити результати вчинків з урахуванням власної позиції та позицій інших людей, здатність до погодження цілей поведінки із засобами їх досягнення [4].

Рефлексія реалізується у формі діалогічного ставлення до себе (спілкування з собою як з іншим). Здійснення суб'єктом рефлексії, якій властиві диференціація суджень, їх одночасне вираховування, самокритика, часова тривалість доцільно розглядати як аналітичний етап, який має завершуватися етапом синтетичним. При цьому усвідомлена моральна вимога трансформується у вчинок, але лише в плані уявлення, програвання у думках. План уявлення підвищує спонукальну силу і стійкість емоції, призводить до вольового акту. Уявне діяння дає змогу суб'єкту не просто зрозуміти моральну вимогу щодо поведінки, розглядаючи її ніби з боку, але й стати на позицію діючого суб'єкта. Саме логічна й інтелектуальна опосередкованість є основною властивістю розвиненої моральної функції, за допомогою якої відбувається заперечення реактивної поведінки і перехід до соціально нормованої [3].

У теорії виховання відповідальність також визначається як характерна якість суб'єкта діяльності і розглядається в контексті взаємозв'язку з самостійністю, ініціативністю, старанністю та іншими якостями. М. Левківський виділяє наступні ознаки відповідальності: пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Це, в свою чергу, передбачає чесність, гідність, принциповість, справедливість. Зазначені якості, на думку дослідника, можуть бути реалізовані за умови розвитку емоційних рис і здатності до співпереживання, терпимості, толерантності. Виконання обов'язку неможливе без вольових якостей та зусиль: цілеспрямованості, наполегливості, старанності, стійкості та ін. [10].

Структура відповідальності може бути представлена так:

· знання норм і правил поведінки в соціумі;

· володіння практичними уміннями з різних видів діяльності;

· ставлення до діяльності та суб'єктів взаємодії, емпатія (К. Роджерс);

· усвідомлення значущості виконуваних дій чи діяльності;

· прогнозування можливих наслідків своїх дій та вчинків [5].

Висновок. Підсумовуючи вище зазначене, у трактуванні відповідальності з позицій різних наук можна зробити наступне узагальнення: відповідальність – поняття філософсько-педагогічного змісту, яке характеризує соціальний суб'єкт з точки зору виконання ним соціально-правових чи моральних потреб. Можливе означення окремих видів відповідальності: індивідуальна, групова, колективна, моральна, політична, правова (юридична), громадянська, адміністративна, кримінальна, професійна, матеріальна. Так, відповідальність може бути перед іншою людиною, перед суспільством, перед окремими соціальними інститутами. Вона зажди наступає в результаті здійснення контролю над діяльністю і поведінкою суб'єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і вимог, дає їм оцінку. Усвідомлення відповідальності ґрунтується на почутті обов'язку. Внутрішньою основою почуття обов'язку і формування мотивації до відповідальної поведінки є совість. Міра відповідальності взаємопов'язана зі свободою вибору.

Подальшого дослідження потребує: визначення типології відповідальності дошкільників, особливостей впливу на розвиток базової якості особистості сімейного, суспільного виховання, розробка методичного забезпечення даного напряму педагогічної роботи.

Список використаних джерел:

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологи. Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131–143.

2. Бердяєв Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяєв ; сост. А. В. Вадимов. – М. : Книга, 1991. 446 с.].

3. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. 220 с.

4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Ін-т змісту і методів навчання, К., 1998. 204 с.

5. Бєлєнька Г., Васильєва С. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: Монографія. Харків: "Друкарня Мадрид", 2015. 330 с.

6. Гаевая Т. Г. Моральная ответственность как качество личности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук М., 1984. 18 с.

7. Гоббс Т. Сочинения : в 2 т. – Т. 1–2. М. : Мысль, 1989–1991. 622 с.

8. Кононко О.Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посібник. К., 2003. 243 с.

9. Краткий психологический словарь. под ред.: А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский: Ростов-на-Дону, 1998. 325 с.

10. Левківський М. В. Формування відповідального ставлення до праці учнів загальноосвітньої школи (історико-теоретичний аспект) : автореф. дис. … доктора пед. наук К., 1994. 40 с.

11. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Твори : у 7 т. К., 1954.

12. Муздыбаев К. Психология ответственности. под ред. В. Е. Семенова: Наука, Ленинград, 1983. 240 с.

13. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссия. Под ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской. Изд. Академика, 2001.

14. Сартр Ж. П. Шляхи свободи. К., Юніверс, 2006. Ч.1 : Зрілий вік. – 384 с.

15. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину. Львів, Світ, 1995. 526 с

16. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори : в 5 т. К., 1976.

17. Фромм Е. Психоаналіз і етика М., : Республіка, 1993. 416 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Погребняк Юлія, магістранта І курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, спеціальності 013 "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Бобро А. А.,** кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

В умовах стрімких перетворень у світі соціальна значимість людини визначається освітою, професійною кваліфікацією та станом здоров'я, яке необхідно закладати з раннього дитинства.

Включення системи освіти до вирішення проблем зміцнення й збереження здоров'я школярів є особливо актуальним. У педагогічній практиці визначилася потреба в розробці на всіх рівнях цілісної системи збереження й зміцнення здоров'я педагогів і учнів, створення основ організації педагогічного процесу, що

забезпечують учню можливість вибору здорового способу життя й формування відношення до власного здоров'я як до вищої духовної цінності

Однак, умови сучасного життя й існуюча педагогічна система можуть дати школярам достатній обсяг знань, але не здатні виконати соціальне замовлення суспільства - зберегти здоров'я дітей. Підтвердженням тому є катастрофічне зниження здоров'я підростаючого покоління, нестійка мотивація в збереженні свого здоров'я, відсутність механізмів впровадження принципів ЗСЖ в масову практику освітніх установ.

На даний час формується нова стратегія сучасної загальноосвітньої школи, у якій здоров'я розглядається як необхідний компонент освіти. Звідси важливим педагогічним завданням є виховання фізично культурного й валеологічно грамотного юного громадянина країни, здатного відповідати за своє здоров'я.

Здоров’язбережувальному вихованню присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців в галузях філософії, медицини та психології (М. Амосов, Є. Бойченко, О. Ващенко, А. Маслоу, Л. Хей, Р. Фішер, Х. Данеш, М. Левіс, Б. Рімер та ін.). Проблема виховання навичок здоро¬вого способу життя розглядається у працях таких педагогів , як А. Алчевська, Г.Ващенко, С. Русова, К. Ушинський, І. Бех, Р. Поташнюк, С. Свириденко, В. Язловецький та багато інших.

Мета статті: розкрити педагогічні умови формування здорового способу життя і школярів початкової школи.

Молодший шкільний вік являється важливим з біологічних і соціальних позицій етапом життя дитини. Специфіка розвитку дитини в молодшому шкільному віці, яка обумовлює особливості формування ЗСЖ виражається:

а) у сензитивному періоді його розвитку: фізичного, інтелектуального, духовного, морального;

б) у можливості й необхідності розвитку основ його особистісних і індивідуальних якостей, задатків, здібностей;

в) у можливості й необхідності розвитку основ його життєдіяльності як особистості;

г) у формуванні основ його здоров'я як людини сучасного суспільства [6].

У цей же період відбувається адаптація до шкільного навчання, зростає навантаження на всі системи організму й пред'являються підвищені вимоги до здоров’я дитини. Ряд науковців (Ю. Лісіцин, М. Гончаренко) наголошують, що саме в дітей молодшого шкільного віку починається активне формування способу життя, від якого надалі значною мірою буде залежати здоров’я людини.

Ми розглядаємо здоровий спосіб життя як активну діяльність учасників педагогічного процесу, що спрямовується на збереження й зміцнення здоров'я. Здоровий спосіб життя особистості молодшого школяра, на наш погляд, являє собою інтегративну біосоціальну характеристику, яка містить у собі знання й уявлення про здоров'я як життєву цінність людини, про ЗСЖ, сформовані звички й мотивацію своєї поведінки як здорової людини, уміння й навички здоров’язбережувальної та здоров’ятворчої поведінки на основі постійної рухової

активності, неприйняття шкідливих звичок, що дозволяє дотримуватися здорового стилю життя й бути фізично й соціально активною, здоровою людиною в суспільстві.

Під час вибору стратегії формування здорового способу життя в молодшому шкільному віці необхідно, враховуючи психологічні та психофізіологічні характеристики віку, спиратися на зону актуального розвитку, виходячи з того, що провідні цінності здоров'я та здорового способу життя – необхідний і обов'язковий компонент здоров'язбережувальної діяльності освітньої установи, що вимагає відповідної здоров'язберережувальної організації всього її життя. До якої варто включити її інфраструктуру, створення сприятливого психологічного клімату, забезпечення раціональної організації навчального процесу, ефективної фізкультурно-оздоровчої роботи, раціонального харчування [2].

Основний зміст здорового способу життя молодших школярів складають комплексні оздоровчі заходи, спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я й підвищення працездатності молодших школярів. Головними факторами, що формують здоровий спосіб життя й сприяють зміцненню здоров'я молодших школярів, є раціонально організований режим дня, збалансоване харчування, оптимальний руховий режим, заняття фізичною культурою на відкритому повітрі, загатовування, що здійснюється відповідно до віку дитини, регулярне якісне медичне обслуговування, сприятливі гігієнічні та санітарно-побутові умови.

Основним в організації оздоровчої діяльності в початковій школі є компетентнісний підхід. Цей підхід являє собою методологічну стратегію, що визначає цільову спрямованість організації оздоровчої роботи, принципи побудови, умови й характеристики процесу формування компетентності учнів і педагогів у сфері здорового способу життя [3].

Формування позитивного ставлення до здорового способу життя в школярів здійснюється, насамперед у процесі навчання, яке грунтується на різних технологіях, зокрема, здоров'язбережувальних: наочні (спостереження, ілюстрація, демонстрація), словесні (бесіда, самостійна робота із книгою), практичні (вправа, повторення), проблемно-пошукові (порівняння), дидактичні ігри (рольові, ділові, драматизація), заохочення, осудження створення ситуації успіху, контроль.

Великі можливості у формуванні в молодших школярів здорового способу життя закладені в змісті навчальних предметів початкової школи. Сприятливими можливостями для впровадження в практику всієї системи навчання й виховання здорового школяра мають майже всі навчальні дисципліни, а так само вся система навчання в початковій школі.

Навчання основ здоров'я передбачає розв'язання таких конкретних питань:

- формування уявлення про те, що здоров'я розглядається як єдине ціле, а його скла¬довими є фізична, соціальна, психічна і духовна функції;

- формування уявлення і поняття про взаємозв'язки людського організму з природ¬ним та соціальним оточенням;

- формування знань, вмінь та навичок безпечної поведінки вдома, у школі, на вули¬ці, в громадських місцях;

- розвиток активної мотивації щодо збереження і зміцнення здоров’я, самовдоско¬налення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров’я;

- розвиток умінь протистояти негативному впливу оточення;

- виховання потреби здорового способу життя як важливої життєвої цінності [1].

Розвиваюче предметне середовище, що забезпечує повноцінний розвиток особистості, і раціонально організований режим дня із чергуванням різних видів діяльності (навчальної, ігрової, трудової) сприяють розвитку інтелектуальних здібностей, вихованню фізичних і морально-вольових якостей у молодших школярів. Дослідники стверджують, що при використанні цих факторів створюються найбільш сприятливі передумови формування здорового способу життя учнів початкової школи.

З метою формування позитивного ставлення молодших школярів до здорового способу життя в умовах початкової школи слід проводити бесіди, диспути, огляди-конкурси, змагання, фізкультурні свята, дні здоров'я, показові заняття.

Спільна робота сім'ї та школи по формуванню здорового способу життя молодших школярів передбачає обов'язкове залучення батьків, вчителів і медичних працівників у проведення навчально-виховної й фізкультурно-оздоровчої роботи, їх активна участь у плануванні, проектуванні проектуванні здоров’язбережувальної роботи з учнями початкових класів [5].

Поряд з формуванням у школярів позитивного відношення до здорового способу життя, необхідно виховувати в них негативне ставлення до антисоціальних проявів: наркоманії, паління, алкоголізму, тому що середовище й оточення дитини не завжди виявляє собою позитивний приклад. Великими можливостями в цьому аспекті має позаурочна робота та позакласна виховна діяльність.

Таким чином, основними організаційно-педагогічними умовами процесу формування ЗСЖ у молодших школярів, виділеними на основі розуміння ЗОЖ як основного фактора здоров’язбережувальної поведінки школяра, і створюваними в навчальному процесі є:

- формування знань молодшого школяра про здоров'я, ЗСЖ, про здорові й шкідливі звички зростаючої людини, про нормальну моральну поведінку дітей і підлітків;

- включення до змісту початкової освіти вале¬ологічних знань;

- використання інтерактивних методів навчання в процесі формування здоров’язбережувальної компетентності молодших школя¬рів;

- організована рухова активність учнів в умовах використання спеціально розроблених методик і технологій формування ЗОЖ;

- формування ціннісного ставлення до здоров'я, здорового способу життя;

- формування здоровихнавичок і звичок учнів;

- взаємодія батьків, вчителів початкових класів, вчителів фізичної культури по досягненню єдності виховних впливів;

- урахування вікових особливостей та індивідуальних відмінностей молодших школярів у процесі формування ЗСЖ;

- взаємозв'язок урочної й позаурочної діяльності;

- створення предметно-розвиваючого середовища, здатного розвивати особистість молодшого школяра;

- зміна різних видів діяльності в режимі дня;

- демонстрація власної поведінки, скерованої на само¬збереження здоров'я та здорового способу життя.

Дані умови дозволяють реалізувати цільову настанову, принципи, структурні компоненти й критерії оцінки ефективності формування ЗОЖ молодшого школяра.

Педагоги початкових класів під час навчально-виховно¬го процесу повинні сформувати основні уміння та навички, навчити дитину робити вибір, що не зашкодить її здоров'ю та життю в цілому, сформувати уміння і навички в учнів молодших класів правильного загартовування організму.

Важливо з самого дитинства сформувати основні умін¬ня, навички та звички здорового способу життя, які з часом перетворяться у важливу складову загальної культури лю¬дини і цим самим вплинуть на формування здорового спо¬собу життя суспільства в цілому.

Список використаних джерел:

1. Височан Л. Формування основ здорового способу життя в учнів молодших класів Гірська школа Українських Карпат. 2015. № 12-13. С. 241-243.

2. Грицай Ю.О. Використання здоров'я- зберігаючих технологій в навчальній діяльності школярів: навчальний посібник. Миколаїв: 2012. 181 с.

3. Кондратюк С. М. Праженик Г. Л. Педагогічні умови формування в молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 9. С. 101-108.

4. Національна доктрина розвиткуосвіти в Україні у XXI столітті. К: Шкільний світ, 2001. 23 с.

5. Оржеховська В. М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошуки. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [збірник наукових праць / Інститут проблем виховання АПН України; за ред. І. Д. Беха]. Вип. 10, Т. 1. КамянецьПодільский : Видавець Зволейко Д. Г., 2007. С. 461–466.

6. Попов С.В. Валеология в школе и дома (О физическом благополучии школьников). СПб: 1997. 256 с.

7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Основи здоров'я" 1–4 класи. / Т. Є. Бойченко, Т. В. Воронцова, О. В. Гнатюк, С. В. Гозак, О. Л. Москаленко, В. А. Савченко. К : Вид. дім "Освіта", 2013.

ПРОБЛЕМНІ ЗАВДАННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Подобна Неля, магістрантка і курсу факультету психології та соціальної роботи ніжинського державного університету імені миколи гоголя; спеціальність "початкова освіта"

Науковий керівник: **Гордієнко Т. В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

У сучасних умовах розвитку школи одним із актуальних завдань початкової освіти є підвищення ефективності та якості навчання шляхом всебічної активізації пізнавальної діяльності учнів, їх творчих здібностей, мислення.

Підвищення ефективності викладання та розвитку учнів у сучасній школі досягається різними способами та засобами. Одним із ефективних засобів досягнення мети є використання проблемного навчання на уроках, яке потребує особливої уваги.

Більшість дослідників проблемного навчання поєднують його з стимуляцією пізнавальної діяльності учнів, через те, що внутрішні процеси виступають здивуванням, здогадкою, неочікуваність, пошуком аргументів і доказів, розумовим напруженням.

Проблемне навчання полягає в збудженні та формуванні інтересу до навчання, розвитку самостійності та ініціативності учнів, формуванні вмінь бачити проблему та знаходити шляхи її вирішення. Також проблемне навчання є одним з основних засобів розвитку логічного мислення в молодших школярів на уроках.

Уміння логічного мислити - це здатність дитини виконувати певні дії в різних умовах. Тобто, учень повинен не тільки абстрагувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, але і одночасно мислити, встановлювати приново-наслідкові зв’язки між процесами, фактами, підносячи їх до законів логіки, робити висновки. Логічне мислення виступає одним із наскрізних умінь, яким повинен володіти учень молодшого шкільного віку в XXI столітті. [3, с. 47]

Розвиток логічного мислення в молодших школярів - це необхідна передумова гармонійного формування особистості. Молодший шкільний вік є найбільш сензитивним періодом для навчання виконувати гнучкі розумові операції, для розвитку винахідливості, творчої ініціативи. [1, с. 3]

Основними методичними основами проблемного навчання в початковій школі, які являються засобами розвитку логічного мислення є: створення проблемних ситуацій під час вивчення нового матеріалу, робота з логічними задачами, використання розвиваючих логіко-математичних ігор, створення казкових ситуацій.

Найяскравіше проблемне навчання розкриває проблемна ситуація. На уроках, під час розв’язку завдань, перед дітьми виникають проблеми, які потребують вирішення, і пов’язані з розумовими процесами. Створення проблемних ситуацій саме під час вивчення нового матеріалу слугує засобом розвитку логіки, адже коли дитина не знає розв’язку завдання, то вона починає робити здогадки, тобто

переходить на логічне мислення. Головною умовою даного засобу є використання не надто важких завдань, бо в цей момент дитина навпаки перестає думати, а стан стає тривожним.

Робота з логічними задачами дозволяє стимулювати розвиток пізнавальних інтересів, розвивати творчий потенціал учнів, сприяти підвищенню якості знань. В основі роботи з такими задачами лежать основні логічні прийоми формування понять, які допомогають розвивати вміння логічно міркувати, підвищують активність думки. Існує багато видів логічних задач, які можна використовувати на різних уроках та на будь-якому його етапі. Але найбільш підходящим є урок математики. Сама специфіка даного предмета дає можливість для формування уміння критично мислити. Якщо регулярно використовувати дану роботу та мотивувати учнів до активної участі, то можливо досягти динаміки в рівні логічного мислення. [2, с. 7]

Ще одним засобом розвитку логічного мислення в сюжеті проблемного навчання є використання розвиваючих логіко-математичних ігор. В контексті логіко-математичних ігор лежить гра, в якій змодельовані математичні взаємозв'язки. Даний вид роботи спрямований на тренування мислення при виконанні логічних дій та операцій. Така гра має спеціально структурований матеріал до якого входять різноманітні схеми, геометричні форми тощо. Педагогічні можливості логіко-математичної гри дуже великі, адже за допомогою гри особистість всебічно розвивається, активізує свої приховані інтелектуальні можливості. Також, такий вид гри виступає як засіб активізації інтересу до вивчення математики.

Ефективним засобом як зацікавлення дітей до навчання, так і розвитку логічного мислення виступає такий вид роботи як створення казкових ситуацій. Даний вид роботи забирає багато часу на підготовку, адже має слідувати сюжету казки, яка використовується, але він є дуже ефективним. Кожна дитина любить казки, а розв'язання задач зі своїми улюбленими героями та допомогти їм – це стимулює в першу чергу, до розумової діяльності учнів, збільшує інтерес не тільки до навчання, але і до читання також, і не потрібно забувати про виховний потенціал казки. [4, с.55]

Отже, сучасна освіта ставить на передній план інтелектуальний розвиток дитини, а вміння логічно мислити - це необхідна умова розвитку інтелекту. З метою розвитку логічного мислення за допомогою системи проблемних завдань вчителю потрібно намагатися підбирати різноманітні пізнавальні завдання на кожен урок. Адже, щоб отримати позитивний результат потрібно створити в першу чергу умови для розвитку, а також збудувати своєрідну систему завдань, за якою буде проходити розвиток як логічного мислення, так і інших процесів розвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Білокобильська Н. Розвиток логічного мислення // Початкова освіта. – 2000. – №41. – С. 3-4.

2. Жаркова В. Розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках математики / В. Жаркова // Початкова школа. – 2010. - №7. – С. 7-9

3. Жукова С. Розвиток логічного мислення учнів початкових класів шляхом вивчення формальної логіки // Початкова освіта. – 2002. – №2. – С. 47-51.

4. Осадченко І. Проблема стимулювання творчої активності школярів / І. Осадченко // Рідна школа. – 2001. – № 11. – С. 54–55.

УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Потороча Дмитро Миколайович, магістр І-го курсу факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя, спеціальність: "Менеджмен"
Науковий керівник: **Падун Н.О.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Школа сьогодні потребує певних реформ – оновлення змісту, організації українського освітнього процесу, і в першу чергу, управління її діяльністю. Сама система управління освітою повинна стати – державно-громадською. І тому діяльність освітян сьогодні мусить бути спрямована на пошуки нового демократичного відкритого механізму управління освітою. Освітні процеси мають бути спрямовані не на відтворення, а на їх розвиток. Нині визначається потреба розвитку теорії та удосконалення практики управління освітніми організаціями в сучасних економічних умовах і зумовлена важливими завданнями, які ставлять перед системою освіти і, зокрема освітніми організаціями, Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", Указ Президента "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" тощо.

Щоб забезпечити ефективність управління, необхідно, перш за все, знати його методологічні та теоретичні основи.

Питання управління освітою, як системою, та безпосередньо освітніми закладами та організаціями представлені у працях: Андрійчука С. , Бєляєва Д., Вдовиченка Р., Гуменюка В., Даниленка Л., Коробки Л., Мармаи О., Шамової Т. та інших. Аналіз літературних джерел показав, що не дивлячись на наявність чітко сформульованих підходів щодо визначення сутності та ключових понять у загальній теорії управління в освітній сфері дані питання не носять єдиного узгодженого підходу.

Як визначено Законом України "Про освіту", "освіта – це основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави" [6]. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення національної економіки кваліфікованими фахівцями [6]. Реалізація вищезазначеної мети забезпечується за рахунок функціонування певної системи освіти. Система освіти України складається із навчальних закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти [6].

Сучасні зміни в освітньому суспільстві зумовлюють необхідність перегляду підходів щодо розуміння сутності управління та функцій управління насамперед на рівні освітньої організації. Категорія "управління" широко використовується в різних науках. Існує величезна кількість підходів щодо визначень даної категорії, зокрема автори Мескон М., Ансофф І., Арістова І. розглядають управління з двох точок зору: – як процес; – як стан динамічного функціонування. У самому загальному вигляді під управлінням розуміють "процеси, основною метою яких є забезпечення здатності соціально-економічних систем зберігати та, у певних межах, змінювати свою якісну та кількісну визначеність" [3].

Система освіти є, перш за все, соціальною системою. Управління якої, на відміну від інших видів характеризується тим, що головними компонентами виступає або людина, або організаційні підрозділи в цілому. При цьому вони виконують роль і суб'єкта і об'єкта управління. На думку Свенцицького А. "Соціальне управління – цілеспрямований, планомірний і систематичний інформаційний вплив суб'єкта управління на його об'єкт з коригуючим врахуванням змін, що відбуваються в останньому". Поташник М. розглядає "управління в освіті як галузь соціального управління і відповідно – складову частитну соціального управління як науки, її галузь".

Що ж являє собою організація?

Організація – це соціальне утворення, яке характеризується спеціально визначеною структурою і діяльність якого підпорядкована певній меті [5]. "Навчальний заклад (освітній заклад) – організація, що на постійній і безперервній основі здійснює освітній процес з метою навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості" [7]. Відповідно розуміння сутності сучасної освітньої організації, під "управлінням освітньою організацією" розуміють – "процес, що забезпечує здатність освітньої організації, як соціально-економічної системи, зберігати свою визначеність, підтримуючи стан динамічної рівноваги між внутрішніми та зовнішніми чинниками освітньої діяльності, передбачаючи, у певних межах, подальший якісний та кількісний розвиток" [2]. Суб'єктом управління в освітній організації може виступати як окремий керівник певного процесу управління, так і управлінська група. Об'єктами управління в освітній організації можуть бути як предмети, люди, процеси, структурні підрозділи тощо. Між суб'єктом та об'єктом управління існує діалектична взаємодія та взаємовплив. При цьому, важливою умовою ефективності управління є відповідність суб'єкта управління його об'єктові, координації їхньої спільної діяльності для досягнення найкращих результатів. У загальному вигляді процес управління можна представити наступним чином (рис. 1).

Управління, як сфера діяльності, передбачає три рівні вирішення управлінських завдань, а саме: макрорівень (функції менеджменту вищого керівництва); технологічний рівень (загальні функції); нижчий рівень управління (виконання конкретних функцій управління) [4].

Функції, як категорія управління, поєднують принципи, методи та зміст управлінської діяльності. Загальні або універсальні функції властиві управлінню

будь-якою сферою, будь- якою діяльністю, розділяючи її на ряд етапів, залежно від мети отримання певного результату [8].

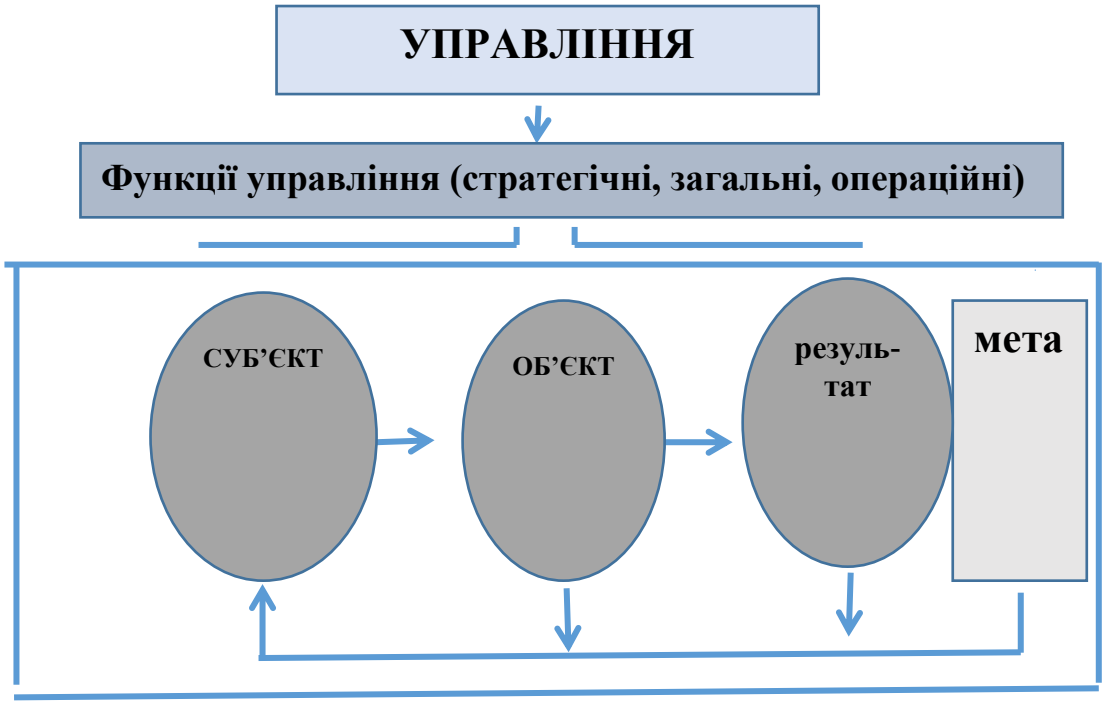


Рис. 1. *Загальний вигляд процесу управління*

Сьогодні існує безліч підходів щодо визначення функцій управління. До функцій управління відносять – загальні (за етапами управління) та спеціальні (за сферами діяльності) [8]. До загальних функцій відносять: планування, організацію, координацію, контроль, регулювання, облік, аналіз, а спеціальні є посадовими функціональними обов'язками працівників. Що ж стосується управління в освітніх організаціях, то виділяють наступні види функцій освітньої організації, як: навчальна; економічна; науково-кваліфікаційна; науково-дослідницька; інтелектуальна; додаткової та безперервної освіти; культурна; "ресурсно- стратегічна" [1].

Виділимо наступні основні особливості управління в освітніх організаціях. По перше – освітні організації мають, на відміну від інших, унікальну, неповторну місію, що відзначається величезною складністю. Кінцевим "продуктом" функціонування будь-якої освітньої організації є "живий" об'єкт , особистість, соціальна істота. По-друге, об'єкт управління в освітніх організаціях складний та багатоаспектний, яки й диференціюється за багатьма параметрами (віковими, соціальними, статевими характеристиками). По-третє, управління в системі освіти вимагає реалізації специфічних підходів до його здійснення, перш за все, гуманістичного.

Виділяють ще такі підходи, як: інтуїтивний, емпіричний, науковий. До речі, науковий підхід вважають основним у професійній діяльності менеджера освіти.

Аналіз літературних джерел дав можливість з'ясувати, що науковий підхід створює певні моделі управлінської діяльності, зокрема:

- Програмоване управління.

- Цільове управління.
- Програмно-цільове управління.
- Кібернетичне управління.
- Управління розвитком закладу освіти.
- Управління якістю освіти.
- Інноваційне управлічяння,тощо.

Вченими обґрунтовано типи структур управління освітніми організаціями. Залежно від того, як групуються управлінські роботи та розподіляються повноваження і відповідальність між посадовими одиницями та організаціями, виникають структури різних типів: лінійна, функціональна, лінійно-функціональна, штабна, секційна (дивізіональна), матрична (проектна).

Таким чином, досліджуючи теоретичні основи управлінської діяльності і осмислення теоретичних понять про сутність управління, суб'єкт, об'єкт та функції управління підходи до управлінської діяльності, типи структури управління освітньою організацією тощо, дає можливість більш глибоко і чітко визначити значення самого процесу управління, що забезпечує здатність освітньої організації до збереження, підтримки та розвитку своєї діяльності в сучасних економічних умовах.

Список використаних джерел:

1. Асаул А. Н. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики. СПб. 2007. – 280 с.
2. Ансофф И. Х. Новая корпоративная стратегия . СПб. 2004. 416 с.
3. Арістова І. В. Державна інформаційна політика: організаційно-правові аспекти : /за заг. ред. д-ра юрид. наук, проф. О. М. Бандурки.Харків: УВС. 2000. 368 с.
4. Гладкова В. Н. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи [Електронний ресурс] .2009. – Режим доступу: http://bo0k.net/index.php?bid=6473&chapter=1&p=achapter.
5. Дафт Р.Л.Менеджмент. Пер. С анг. – С.Пб. 2000. 832 с.
6. Закон України "Про освіту". К.2017
7. Навчальний заклад: матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Навчальний_заклад.
8. Системи управління якістю. Вимоги: (ISO 9001: 2008, IDT): ДСТУ ISO 9001: 2009. Режим доступу до журн.: http://economics.opu.ua/files/archive/2015/n1.html

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Примаченко Катерина Миколаївна, студентка факультету психології та соціальної роботи спеціальність "Початкова освіта"
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Дубровська Л. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства, зміни соціального і духовного життя потребують якісного, нового рівня розвитку освіти. Нові завдання постають перед освітою, а саме: орієнтування школи на створенні оптимальних умов для розвитку кожної дитини, відхід від заучування і формування здібностей у школярів самостійності, раціонального осмислення дійсності, що оточує учня.

Традиційні методи подачі навчального матеріалу поступово втрачають свою ефективність, тому в навчальний процес впроваджуються сучасні педагогічні технології навчання.

Великі можливості для підготовки освічених, загально розвинених учнів, що могли б у майбутньому успішно функціонувати в різних соціальних, професійних організаціях спільнотах, закладені в освітніх інноваціях. Завдяки запровадженню, освоєнню, поширенню інновацій у сфері освіти формується нова, сучасна освітня система. Система ця глобальна, вимагає сучасного, доступного, відкритого, гнучкого й індивідуального знання, освіти людини впродовж всього її життя. Тому педагоги повинні вивчати й знати теоретичні аспекти, усвідомлювати необхідність запровадження інноваційних технологій. А також не забувати про способи їх застосування в освітньому процесі, переваги, різноманітність використання на всіх етапах освіти людини.

Не слід забувати, що діти вчаться ефективно, коли мають мотивацію до здобуття знань, знаходяться у приязному комфортному середовищі.

Також ефективним є навчання тоді, коли у навчальному процесі використовуються методи, які відповідають різним стилям і способам навчання, використовуються знання, уміння та навички учнів і діти досягають успіхів на практиці. Важливим є повне залучення учнів у навчальний процес, достатність часу на засвоєння знань і вмінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження і впровадження у навчально-виховний процес інноваційних методик є актуальним питанням, вивченню якого присвячено праці сучасних науковців: Л. О. Ворзацька, Л. Галіцина, В. В. Давидова, О. К. Дусавицький, М. П. Козіцька, А. В. Лихва, С. М. Лупінович, Л. І. Нечволод, Н. В. Рєпіна, О. В. Сутула, В. Л. Сухар, В. П. Телянчук, І. А. Тригуб, Н. В. Фастова, О. В. Франчук, О. Я. Харченко, І. В. Цепова, Г. А. Цукерман, Л. М. Шильцова та ін.

Останнім часом багато науковців наголошують на тому, що сучасний учитель повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями і використовувати їх у

своїй діяльності (Р. Гурін, М. Жалдак, В. Ковальчук, Л. Макаренко, І. Соколова, О. Суховірський та ін.).

В. Ковальчук вважає, що "сучасний учитель передусім має бути висококваліфікований і далекоглядний професіонал, свідомий та відданий патріот України, тонкий психолог, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями" [4, с. 34].

Мета статті - визначити та проаналізувати основні організаційно-педагогічні форми впровадження інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Саме задля організації ефективного навчання у сучасну педагогіку впроваджуються інноваційні технології.

Зараз в Україні відбувається становлення нової системи освіти. Цей процес супроводжується значними змінами в педагогічній теорії і практиці навчання та виховання.

Зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здібностей оперувати інформацією, творчим рішенням проблем науки. Значна роль відводиться духовному вихованню особистості. Стає вагомішою роль науки у створенні нових педагогічних технологій.

Суспільна потреба у школах нового покоління вимагає особливої уваги до інноваційних процесів. Сьогоднішня психолого-педагогічна наука вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувались, а й той комплекс елементів педагогічного процесу, які дають змогу ефективно вирішувати завдання розвитку і саморозвитку творчої особистості. Однією з особливостей сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної [7, с. 80].

Успішна реалізація цих проблем українською освітою дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку.

Лише сформувавши інноваційну особистість, ми зможемо стати конкурентно-спроможною нацією.

За сутнісною та інструментально значущою властивостями (наприклад, цільової орієнтації, характером взаємодії вчителя та учня, організації навчання) виділяють такі класи педагогічних технологій.

У впровадженні інноваційних методів і технологій вчителі початкової школи, перш за все, керуються п’ятьма основними заповідями: любити, вірити, знати, поважати та розуміти дитину як основний об’єкт і суб’єкт навчальної діяльності. Люби дитину! Любов до дітей – серцевина педагогічної моральності, основа культури вчителя. Вір у дитину! Без віри в дитину, без довіри до неї вся педагогічна мудрість, усі методи і прийоми навчання і виховання руйнуються, як будиночки з піску. Знай дитину! Без знання дитини немає навчання, немає виховання, немає справжнього педагога. Якомога глибше знати духовний світ кожної дитини – перше і найважливіше завдання педагога. Поважай дитину! Не вважай себе спроможним вирішувати ті питання, які належить вирішити юній особистості. Розумій дитину! Вмій поставити

себе на її місце, побачити світ її очима, зрозуміти чим дитина живе, до чого прагне [7, с. 74-79].

Застосування сучасних інноваційно-педагогічних технологій дає змогу створити ефективну систему навчання дітей, яка: сприяє активізації пізнавальної діяльності, мотивації до навчання, високій результативності; забезпечує психологічний комфорт; розвиває креативне та критичне мислення; забезпечує вільний вибір; сприяє індивідуалізації навчальної діяльності; створює ситуацію успіху [2, с. 136].

Освіта, отримана у початковій школі, служить базою, фундаментом для подальшого освоєння знань. У сучасній початковій школі дитину недостатньо навчити тільки читання, рахунку і письму. Її необхідно забезпечити новими вміннями – це універсальні навчальні дії, що становлять основу уміння вчитися, а також сформована свідома мотивація до навчання, самоорганізація і саморозвиток.

Необхідно створити такі умови, які дозволять підвищити у дітей інтерес до навчання, навчити усвідомлювати, що залишилося незрозумілим, а в кінцевому підсумку навчити вчитися. І тоді учень почне отримувати радість від процесу самостійного пізнання і від результату своєї навчальної праці.

У вирішенні цих проблем провідна роль відводиться вчителеві. Необхідно переглянути його роботу, освоїти нові методи навчання сучасного молодшого школяра, по-новому поглянути на саму побудову уроку, форму його проведення.

Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя. Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Проте інноваційна діяльність вчителя початкових класів потребує подальшого детального обґрунтування й аналізу тому, що окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими. [3, с. 58-64].

Як зазначає І. А. Зязюн: "сучасний педагог повинен виконувати не роль "фільтра" для пропускання через себе навчальної інформації, а бути помічником в роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації"; "в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним та з учителем" [3, с. 56].

А на думку В. Будака – "сьогодні суспільству потрібен учитель самодостатній, індивідуально високорозвинений, щасливий, який вміє створювати гуманні стосунки з дітьми, колегами та батьками" [1, с. 3-6].

Інноваційна діяльність багато в чому обумовлена неповторністю особистості вчителя та учня, особливостями класу, школи і т.д. Завдання керівника, вчителя в даних умовах полягає у використанні сучасних психолого-педагогічних знань для розробки власної траєкторії освітньої діяльності. Вирішенню цього завдання сприятиме зміна в підході педагога до змісту освіти. Критерії готовності педагога до інноваційної діяльності:

– усвідомлення необхідності інноваційної діяльності;

– готовність до творчості;

– впевненість у тому, що прийняте до впровадження нововведення принесе позитивний результат;

– узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;

– готовність до подолання творчих невдач;

– технологічна готовність;

– позитивна оцінка свого попереднього досвіду в світлі інноваційної діяльності;

– здатність до професійної рефлексії [6, с. 25].

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності вчителя формується не сама по собі, а під час педагогічної практики. Сучасний педагог у навчально-виховному процесі повинен намагатися вдосконалювати свою роботу, використовувати нові форми, методи, засоби, прийоми на уроках.

Учитель, який здатний і готовий до здійснення інноваційної діяльності в початковій школі, може досягнути результатів, коли він усвідомлює себе як професіонал, має установку на творче сприйняття наявного інноваційного досвіду і його необхідне перетворення.

Звичайно, що впровадження інноваційних освітніх технологій є нелегкою справою навіть для досвідченого вчителя і потребує ґрунтовної підготовки (підбір матеріалів, складання плану, підготовка наочного, ігрового матеріалу, ретельне вивчення індивідуальних особливостей учнів класу та ін.). Але той педагог, який прагне досягнути мети, розкрити всі здібності і таланти своїх учнів, навчити їх вчитися, знаходити істину, обов’язково шукатиме шляхи вдосконалення своєї методики.

Застосування сучасних інноваційних технологій у початковій школі сприяє більш активному і свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу з математики, природознавства, української, російської мов.

Використання різних педагогічних технологій на уроках у початковій школі є одним із найсучасніших засобів розвитку особистості молодшого школяра, формування інноваційної культури. Вони дають змогу вчителеві працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю.

Таким чином, інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітувати, адже від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та класом завдання. Інтерактивні технології навчання містять чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи та прийоми, що стимулюють процес пізнання, розумові й навчальні умови та процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. [5, с. 20].

Працюючи на уроці, в який вчитель включає ту чи іншу технологію, учні використовують і вдосконалюють навички самостійної роботи, роботи з текстом, мовної діяльності, вміння працювати в парі та групі.

Висновки. Отже, можна зазначити, що системне запровадження сучасних педагогічних технологій у школі (починаючи з початкової ланки) зумовлюють те, що учні поступово опановують її не тільки як навчальну технологію, вміння самостійно вчитися, критично мислити, а й як метод організації та планування своєї подальшої

життєдіяльності. Врешті це сприяє підготовці молоді, яка ґрунтує свою діяльність на основі демократичних цінностей, схильна до навчання впродовж життя, здатна бути конкурентоздатною на європейському й світовому освітніх просторах та на ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Будак В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В. Д. Будак. Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково- практичної конференції. Миколаїв : Вид-во:МФ НаУКМА. 2002.

2. Зайчук В. О. Сучасні педагогічні технології: дидактично-інноваційний аспект. В. О. Зайчук, А. С. Нісімчук, А. Д. Білан.Луцьк : Твердиня, 2009. Т. 2.

3. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. К. : Віпол, 2000. 636 с.

4. Ковальчук В.Ю. Модернізація професійної та світоглядно методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня.К., 2006.

5. Полтавець О. С. Впровадження інноваційних технологій у практику роботи початкової школи Початк. навчання та виховання. 2006. № 16. Додаток “Метод. банкъ”. С. 1–24.

6. Тарадюк Н. В. Інноваційні технології: креативно-виховний: монографія. Н. В. Тарадюк, О. П. Панасюк. Луцьк:Твердиня,2009. 164 с.

7. Химинець В.В. Інновації в початковій школі В.В. Химинець, М.Ю. Кірик. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 312 с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ РОЗДІЛУ "МОРФОЛОГІЯ" ЗА ПІДРУЧНИКОМ М. С. ВАШУЛЕНКА

Примаченко Катерина, студентка 3-го курсу факультету психології та соціальної роботи, спеціальність „Початкова освіта”
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Киричок І.І.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Надважливе завдання шкільної мовної освіти в Україні – піднесення мовної та мовленнєвої культури суспільства, озброєння молоді знанням стилістичних багатств рідної мови, виховання шанобливого ставлення до слова як до знаряддя праці, носія інформації, професійного вербального ресурсу, засобу духовного впливу, що має сприяти розвитку культури й духовності народу.

У новому Державному стандарті початкової ланки освіти серед ключових компетентностей, якими повинен оволодіти школяр, виділено: "вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання,

відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях…". [4, с. 2].

Комунікативно компетентною особистість не народжується, вона нею стає в процесі навчання не тільки у школі, але й удосконалюється впродовж життя. Значна роль у формуванні такої особистості належить учителеві початкових класів, який закладає підґрунтя у розвитку мовленнєвих компетенцій та формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Питання комунікативної компетентності як інтегрованої властивості особистості, що включає розвинені комунікативні здібності та сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування досліджено у працях Ф. Бацевича, М. Вашуленка, Н. Гез, Н. Голуб, Ю. Жукова, І. Зимньої, К. Климової, Л. Мамчур, окреслено шляхи розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у наукових розвідках Л. Вознюк, В. Гринькова, З. Залібовська-Ільніцька, Л. Кліманова, Т. Олійник та ін.

Існують різноманітні думки щодо структури названого поняття та безліч інтерпретацій її визначення, виділимо деякі з них:

- уміння вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим, володіння навичками спілкування (Г. Селевко) [7, с. 19];

- інтегральна якість особистості, яка формується у процесі обміну соціальною інформацією і виражає здатність суб’єкта інформаційних взаємодій до реалізації цілеспрямованої комунікативної діяльності, культурного саморозвитку і самовдосконалення [9, с. 152];

- ступінь (рівень) володіння знаннями та уміннями, необхідними для побудови ефективного спілкування (переклад наш – О. М.) [11].

- володіння складними комунікативними навичками та уміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень спілкування, знання звичаїв, традицій, етикету спілкування, дотримання пристойності, вихованість; орієнтація у комунікативних засобах, притаманних національному менталітету, опанування рольового репертуару в межах даного фаху [12, с. 330];

- готовність і здатність особистості до здійснення успішного спілкування, тобто такого, що досягає мети (ефективного) і є емоційно сприятливим (психологічно комфортним) для сторін-учасників, забезпечує доброзичливу взаємодію людей, ефективне вирішення різноманітних завдань спілкування, володіння усним та писемним мовленням [5, с. 20].

Багатогранно розглядає суть комунікативної компетентності І. Зимня, визначаючи окремі аспекти поняття: прижиттєво сформована на базі вродженої мовної здатності набуття і використання мовних засобів і мовних способів формування і формулювання думки; етно-соціо-культурно обумовлена особистісна якість людини; актуалізована її рецептивно-продуктивною мовною діяльністю у процесі вербального спілкування; реалізує вищу психічну функцію людини – комунікативну [6]. Таким чином, складовими комунікативної компетентності

особистості визначаються знання норм і правил спілкування, належний рівень мовленнєвого розвитку, що базується на глибоких знаннях мовних норм, уміння налагоджувати контакт зі співрозмовником з урахуванням статево-вікових, соціально-культурних характеристик, розуміння невербальних засобів спілкування, здатність об'єктивно оцінювати себе як співрозмовника, вибір відповідної стратегії тощо.

У дослідженнях сучасних вітчизняних науковців поняття комунікативної компетенції розглядається переважно в знаннєводіяльнісному аспекті: сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для розуміння чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування (С. Омельчук) [15, с. 2-5].

З позицій початкової освіти поняття комунікативної компетентності школярів набуває деяких особливостей. У Переліку ключових компетентностей, визначеному українськими педагогами (за матеріаламидискусій, організованих в рамках проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний-рівному", 2004 р.), вона конкретизована в межах:

• соціальної компетентності (уміння продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими; визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації);

• загальнокультурної компетентності (знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти);

• здоров'язберігаючої компетентності (життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю: навички ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільної діяльності та співробітництва) [10, с. 85-87].

Зокрема, учень повинен уміти представити себе, написати лист, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію та ін. Для набуття цих компетенцій у навчальному процесі є достатня кількість визначених об'єктів комунікації і способів роботи з ними для учня кожного ступеня навчання в межах кожного предмета або освітньої галузі.

Виділяючи чотири типи компетенцій, що формуються в учнів у процесі навчання української мови (мовну, мовленнєву, соціокультурну й функціонально-комунікативну), С. Караман таким чином окреслює структуру загальної комунікативної компетенції і, відповідно, мету вивчення мови у закладах освіти. На думку дослідника, мовна компетенція визначається загальноприйнятими нормами; мовленнєва – чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом);

соціокультурна – рівнем знань національної культури; функціонально-комунікативна – умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів [8, с. 3-6].

Метою статті є визначення шляхів формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках української мови…

Сьогодні існують різноманітні думки сучасних дослідників щодо структури поняття комунікативної компетентності та чимало інтерпретацій його визначення.

Аналіз наукових джерел переконливо доводить те, що зарубіжні науковці переважно застосовують термін "комунікативна компетенція" (communicative competence). Проте вітчизняні науковці використовуються дві категорії – "комунікативна компетентність", як здатність особистості, її готовність і спроможність до розв’язування комунікативних задач, та "комунікативна компетенція", що виявляється в наявності комунікативних знань, умінь, навичок і досвіді комунікативної діяльності.

У докторському дослідженні І. П. Ґудзик глибоко обґрунтовано визначення комунікативної компетенції, що розглядається як здатність успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації. У роботі виокремлено складники поняття комунікативна компетенція – мовна, мовленнєва і соціокультурна компетенції [3, с. 2].

Поняття "комунікативна компетентність здобувачів початкової освіти" розуміємо як здатність дітей молодшого шкільного віку успішно користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письмо, говоріння) для пізнання, комунікації, впливу. Вважаємо, що процес формування комунікативної компетентності передбачає комунікативний розвиток молодших школярів, який включає кількісне накопичення слів (збільшення словникового запасу, обсягу висловлювання) і якісні зміни у мовленні (правильна вимова, виразність, багатство, образність тощо). Проте, на нашу думку, основним критерієм інтенсивності та успішності формування комунікативної особистості є вміння розуміти, критично оцінювати усні й письмові тексти, уміння висловлювати свої думки правильно, точно та вміння правильно і оптимально використовувати свою мовленнєву діяльність у спілкуванні з іншими людьми.

Важливо розпочати формування комунікативних умінь саме в молодшому шкільному віці для поетапного подальшого розвитку.

Як зазначає М. С. Вашуленко, основною метою навчання рідної мови в початкових класах є "формування й удосконалення умінь і навичок висловлюватися і спілкуватися, володіти мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності, доступних для молодших школярів" [2, с.12].

В основі формування комунікативної компетентності молодших школярів лежить уміння слухати, розуміти, досліджувати мовлення, висловлювати та будувати його, шукати та аналізувати інформацію для задоволення своїх потреб. Тому, починаючи з 1 класу на уроках навчання грамоти, а в 2-4 класах на уроках української мови, у новій програмі передбачена робота за такими змістовими лініями: "Взаємодіємо усно", "Читаємо", "Взаємодіємо письмово", "Досліджуємо медіа", "Досліджуємо мовні явища" [16].

Формування комунікативних компетентності молодших школярів, яка є індивідуальним інтегрованим утворенням, передбачає створення міжособистісної комунікативної взаємодії, що стимулює індивідуальну активність, ініціативність, дає можливість висловлювати свої думки.

Тому цілком обґрунтованим є організація та проведення "Ранкових зустрічей" відповідно до вимог Нової української школи[14], де учні молодших класів зможуть висловлювати свою точку зору, чути відмінні думки інших людей, аналізувати їх. Ранкова зустріч дасть дітям змогу брати участь у групових обговореннях, а педагогам – моделювати й активно розвивати в дітей уміння та навички ефективного спілкування, формувати комунікативну компетентність.

На сьогодні недостатньо точно знати мовну систему (її одиниці і правила їх трансформації та поєднання), необхідно мати уявлення про здатність установлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне спілкування.

Ми погоджуємось із думкою Л. Мамчур, яка стверджує "комунікативний аспект у навчанні української мови тісно пов'язаний з практичною спрямованістю вивчення шкільного курсу мови, який передбачає навчання діяльності спілкування, створення і застосування таких методичних систем, які сприяли б формуванню у школярів бажання спілкуватися, взаємодіяти із

співрозмовником, впливати на нього, розвитку вмінь будувати власні висловлювання і контролювати перебіг комунікації, що забезпечить їхню комунікативну компетентність у суспільстві та входження у соціум" [13, с. 3].

Ефективність формування компетенцій національно-мовної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації мовної освіти, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів. При цьому традиційні форми і методи навчання стають підґрунтям наступного їх творчого переосмислення й оновлення.

Процес формування комунікативної компетентності першокласників розпочинається з удосконалення навичок усного мовлення. Він охоплює формування в учнів спочатку аудіативних умінь і навичок, а потім навичок говоріння, що включає роботу над побудовою як діалогічних, так і монологічних висловлювань.

Формуючи навички говоріння, працювати над удосконаленням звуковимови і культури мовлення, збагаченням, уточненням і активізацією словника, удосконаленням граматичного ладу мовлення. Особливу увагу приділяти усвідомленому ставленню учнів до свого мовлення.

Розвиток навичок діалогічного мовлення розпочинається з першого класу. Саме тому на уроках навчання грамоти в 1 класі варто слід навчати дітей будувати запитання і відповіді на них, тобто ознайомлювати із репліками-запитаннями та реплікамивідповідями. Для цього використовувати малюнки, невеликі за обсягом тексти, безпосередню навчальну ситуацію в класі.

Надзвичайно важливим моментом у навчанні молодших школярів складати монологічні висловлювання є вибір теми і мети.

Для роботи над твором у початкових класах обирати добре відомі предмети зі світу природи, життєвого досвіду дітей, безпосередніх спостережень.

Мовленнєва активність учнів підвищується в умовах інтерактивного навчання, оскільки у процесі парної, групової чи колективної взаємодії відбувається обмін

думками, обговорення поставлених проблемних завдань. Учні, працюючи в команді ("Акваріум", "Ажурна плитка", "Експертні групи", "Карусель", "Домашні групи") вчаться планувати свої дії, проявляти ініціативу (вибрати завдання, порадити, як організувати роботу); переконувати, нести відповідальність за себе і команду.

Робота в парах дає учням можливість подумати, обмінятися ідеями з партнером, а потім озвучити це перед класом. Ця форма роботи сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, переконувати, вести діалог. Найчастіше на уроках можна використовувати такі види роботи в парах: гра "Незнайко" (один учень читає, інший виправляє помилки); "Інтерв'ю" (узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до заданого тексту, статті тощо); гра "Кіт і мишка" (зробити критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного); "Взаємні запитання" (з'ясувати якість засвоєння правила, тексту один одного).

У процесі формування комунікативної компетентності на уроках української мови доцільно створювати ситуативне моделювання (розігрування мовленнєвих ситуацій, імітаційних ігор "Слідопити", "Ти – мені, а я – тобі", "Сходи", "Перехрестя", "Ти – редактор", "Зайвина", "Спіймай помилку", "Вірю – не вірю", "Найрозумніший", "У кріслі автора", "Мовна дуель"), де учні засвоюють необхідні елементарні комунікативні відомості, збагачують свій словниковий запас, формують комунікативномовленнєві уміння.

Тож давайте проаналізуємо формування комунікативнох компетенції учнів початкових класів при вивченні розділу "Морфологія" за підручником М. С. Вашуленка 3 клас [1, с. 111-180].

У поданому підручнику вивчення даного розділу частини мови вміщено на 68 сторінках та розділено на 4 теми. А саме:

"Частина мови" 1 параграф; 17 вправ з них: підготовчі-1 вправа (260); тренувальних 7 вправ (261, 263, 264, 265, 268, 269, 272); завершальних 3 вправи (262, 267, 273); творчі -6 вправ (259, 266, 270, 271, 274, 275). Вступні та контрольні вправи відсутні.

На початку параграфу присутні 3 правила що таке іменник?; що таке прикметник?; що таке дієслово? Також є одна ілюстрація, що відноситься до однієї із творчих вправ (274).

Під час наукового пошуку нами установлено, що в підручнику у розділі "Морфологія" є багато різноманітних вправ, що розвивають комунікативні навички учнів початкової школи. Завдання автор подає до них як творчі, так і репродуктивні, серед них є такі: складання усних та письмових розповідей (в тому числі й за ілюстраціями), продовження та розігрування діалогів, складання усної казки (наприклад, про те, як горобина підгодовує пташок), створення речень з поданими словами, аналіз текстів, редагування текстів.

На вивчення теми "Іменник" відведено 5 параграфів (28-32); 54 вправи, з них підготовчі- 5 вправ (276, 284, 304, 313, 322); вступні -5 вправ (277, 285, 305, 314, 323); тренувальні- 25 вправ (наприклад, 278, 290, 300, 320, 328); завершальні-8 вправ (наприклад, 280, 299, 310, 319); творчі -8 вправ (наприклад, 279, 301, 324, 330); контрольні- 2 вправи (312,329). Є також 8 правил відносно іменника, схеми типу

"правильно вимовляй і пиши", або "Слово про слово". Також вміщена опорна таблиця відмінювання іменників.

Вправи, що розвивають комунікативні навички.

У розділі "Прикметник" є 3 параграфи (33-35) та багато вправ, серед них: підготовчі-3 вправи (331,336,356); тренувальні -28 вправ (наприклад 339, 350, 354, 360, 369, 381, 384); завершальні -7 вправ (333, 341, 349, 351, 370, 373, 387); творчі-12 вправ (наприклад 340, 347, 364, 372, 378); контрольні-4 вправ (367, 383, 384, 386).

У підручнику також вміщені три правила, що відносяться до теми "Прикметник", опорна таблиця зміни прикметників за родами, а також схема аналізу прикметників. На три параграфи-4 ілюстрації.

До теми "Дієслово" автор подає 3 параграфи (36-38) та 61 вправу з яких: підготовчих- 3 вправи (388,419,411); вступних 2 вправи (420,442); тренувальних- 35 вправ (наприклад, 390, 398, 400, 404, 407, 415, 424, 443); завершальних – 8 вправ (401,406, 421, 427,432,433, 445,446); творчі -13 вправ (наприклад 494,402,418,449); контрольних -1 вправа (444).

У трьох параграфах підручника є два правила з теми "Дієслово", опорна таблиця часу дієслів, також є окремі вкладання "Слово про слово".

6 ілюстрацій на сторінках цього розділу допомагають учням глибше ознайомитись з головними теоретичними положеннями.

Висновок: як і в кожному підручнику є позитивні, так і негативні сторони. Наприклад, серед позитивних є те, що теоретичний матеріал викладено доступною мовою та він відповідає віковим вимогам школярів 3 класу. Негативних сторін більше, ніж позитивних. По-перше, мала кількість ілюстративного матеріалу. По-друге нерівномірне співвідношення різних типів вправ, в деяких розділах було забагато тренувальних впав, можна було б замість них додати творчих, завершальних вправ з проблемними завданнями або ж контрольних. Автор подає у підручнику багато різноманітних вправ, як творчих, так і репродуктивних, що розвивають комунікативні навички учнів початкової школи на складання усних та письмових розповідей (в тому числі й за ілюстраціями), продовження та розігрування діалогів, складання усної казки (наприклад, про те, як горобина підгодовує пташок), створення речень з поданими словами, аналіз текстів, редагування текстів.

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що процес формування комунікативної компетентності вимагає комунікативно діяльнісного підходу до уроків української мови, тобто підпорядкування вивчення мовних знань мовленнєвому розвитку учнів. Формування комунікативної компетентності сучасних школярів вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності. При цьому перевага надається тим, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитись, проявити себе в комунікативному процесі.

Ефективним з таких позицій є інтерактивне навчання, організація якого передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню комунікативних вмінь і навичок, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко М. С. Українська мова 3 клас / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська. – Київ: Освіта, 2013. – 192 с.

2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – Київ : Освіта, 2006. – 268 с.Державний стандарт початкової освіти [Електронний 174 ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2018. – Назва з екрана.

3. Ґудзик І. П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання): автореф. дис. д-ра. пед. наук. / І. П. Ґудзик. – Київ, 2008. – 39 с.

4. Державний стандарт початкової освіти [Електронний 174 ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87- 2018. – Назва з екрана.

5. Дондокова Р. П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности / Римма Пурбуевна Дондокова // Вестник БГУ. – 2012. - №1-1. – С. 18 – 21.

6. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Електронне джерело] / И. А. Зимняя. Режим доступу:http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf.

7. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. / Г. К. Селевко. – М.:Народное образование, 2005. – 556 с.

8. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії:навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів освіти] /С. О. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.

9. Каюмов А. Т. Коммуникативная компетентность – цель образовательного процесса / Айдар Талгатович Каюмов // Высшее образование в России. – 2007. - № 6. – С. 151-165.

10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. –К.: "К.І.С.", 2004. –112 с.

11. Кормишина Г. М. Коммуникативная компетентность в содержании образования специалистов библиотечно-информационной сферы [Електронный ресурс] / Гузела Мэльсовна Кормишина // Вестник ЧГАКИ. 2012. №1 (29). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnayakompetentnost-vsoderzhanii-obrazovaniya-spetsialistov-bibliotechnoinformatsionnoy-sfery.

12. Куницына В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544с.: ил. - (Серия "Учебник нового века").

13. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: дис. доктора пед. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Лідія Іванівна Мамчур. – Херсон: Херсонський державний університет, 2012. – 318 с.

14. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepcziya.pdf. – Назва з екрана.

15. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / С. Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2-5.

16. Савченко О. Я. Нова українська школа. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1-4 клас), затверджена Колегією Міністерства освіти і науки 22 лютого 2018 року [Електронний ресурс]. – http://osvita.ua/school/program/ program-1-4/60407/. – Назва з екрана.

СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКОВОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СТРЕСОВИХ УМОВАХ

Прокопенко Максим, магістрант факультету психології та соціальної роботи,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Українське суспільство переживає соціально-психологічні труднощі, пов’язані із воєнним конфліктом на Сході країни, пандемією COVID-19 та змушеною самоізоляцією в умовах карантину, економічною кризою і соціально-політичними негараздами, що торкнулися кожної української сім’ї.

Загалом, М. Кудінова вказує на типові розповсюджені стрес-чинники у сучасному суспільстві, серед яких:

- постійне переживання людиною ситуацій успіху або невдач;
- інтенсивність / збільшення навантажень, перевантажень у професійній діяльності;
- стан напруженої боротьби або гострого суперництва;
- наявність міжособистісних і особистісних проблем;
- необхідність швидкого реагування у складних життєвих ситуаціях;
- обмеженість ресурсів особистості тощо [2, с. 48].

Згідно з результатами науково-психологічних досліджень, наслідки стресогенності виявляються у підвищеній тривожності, дратівливості та емоційній напрузі, фрустрованості, а також безсонні, втомі та синдромі емоційного вигорання. Численність і різноманітність психотравмуючих чинників негативно впливає на благополуччя та здоров’я людини, її працездатність, що може призвести до нервово-психічних розладів. Помічено, що люди, які постійно знаходяться у стресі, страждають на соматичні захворювання кишківника, шлунка та серцево-судинної системи [3; 5; 6]. Відтак, перед психологами (науковцями і практиками) постає важливе завдання – навчити людей долати щоденні стресори. Адже не існує кращого способу подолання емоційно-напруженої ситуації, ніж цілеспрямована та системна підготовка до моменту її виникнення. Для збереження або відтворення гомеостазу важлива емоційна стійкість, яка може досягатися завдяки асиміляційній та акомодаційній активності людини.

Як зазначають науковці, поведінкова активність значною мірою залежить від способу мислення та оцінки ситуації, а також знання своїх власних ресурсів, ступеня

вираження вмінь і навичок управління стресом. Тому, відповідно, умови виникнення і характер поведінки в стресових умовах в однієї людини відрізняються від поведінкової реакції іншої людини при аналогічних умовах.

Аналіз наукових публікацій засвідчує, що дослідники дедалі більше цікавляться особливостями проявів поведінкової активності у стресових умовах.

Вітчизняними та зарубіжними науковцями досліджувалися стратегії подолання стресу, механізми захисту і протидії стресогенним чинникам (Л. Аболін, Ю. Александровський, В. Бодров, В. Клименко, В. Крайнюк, Р. Лазарус, А. Маклаков, І. Малкіна-Пих, О. Тімченко та ін.). Актуальним є дослідження феномену копінг-поведінки особистості, що є важливим підґрунтям для розробки технологій психологічної підтримки людини у складних життєвих ситуаціях.

Слід зауважити, що поняття "копінг" переважно використовується для опису характерних способів поведінки людини в різних ситуаціях (життєвих і професійних), пов’язаних із подоланням стресу. Критерієм ефективності копінгу може бути зниження стресогенного впливу ситуації на особистість та повернення її до нормального стану функціонування.

Копінг-поведінка здійснюється шляхом вибудовування копінг-стратегій, вибір яких залежить від вікових, статевих, професійних, особистісних і ситуативних чинників.

В. Осьодло зазначає, що в якості стратегій подолання життєвих труднощів доцільно (за Л. Анциферовою) виділяти перетворюючі стратегії та стратегії пристосування – зміни власних характеристик і ставлення до ситуації [5, с. 248]. Натомість, як зауважує В.Осьодло, П. Торнтон виокремлює активні проблемно-зосереджувані стратегії (планомірне вирішення проблеми, шлях конфронтації), активні емоційно-зосереджені стратегії (дистанціювання масштабу проблемної ситуації, прийняття відповідальності на себе, пошук позитивного в тому, що відбувається) та пасивну стратегію (ескапізм, уникнення) [5, с. 248].

Науковцями визначено, що структуру стратегії поведінкової активності особистості в стресових умовах складають різні компоненти, зокрема:

- копінг-реакції (думки, почуття, переживання людини при зіткненні зі стресором);

-копінг-стратегії (послідовність пов’язаних дій);

- копінг-стилі (концептуально подібні копінг-стратегії);

- копінг-дії (дії людини в контексті стресової ситуації).

Отже, поведінкова активність особистості в стресових умовах проявляється в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах. Також доведено, що ефективність копінгу визначається не тільки успішністю вирішення копінг-задач, але і наслідком обраного способу копінгу, у тому числі якістю і кількістю використаних ресурсів суб’єкта, а також можливістю їх відновлення.

У наукових колах розповсюджене поняття "стрес-індукованого зростання особистості", яке передбачає, що людина, яка пережила травму, зберігає позитивне благополуччя, попри страждання і нещастя, а подекуди навіть завдяки цим випробуванням. За Р. Емонсом, П. Колбі та Х. Кайсером особи, орієнтовані на

духовні цінності, більш ефективно справляються зі стресом. Їх оптимізм та знаходження смислу позитивно корелюють із посиленням імунної реакції і запобігають розвиткові захворювань. Тоді як особи із високою "негативною ефективністю", диспозиційна тенденція яких змушує відчувати негативні емоції і мати негативне уявлення про самих себе, гірше справляються зі стресом та навіть у більш сприятливі періоди життя частіше відчувають дистрес і відчуття незадоволеності [5].

Психологи одностайні у твердженні, що люди із високою самооцінкою розцінюють стресогенними значно менше коло подій, та якщо стрес виникає, то вони справляються з ним краще, ніж люди із низькою самооцінкою. При негативному самосприйнятті останні погано долають стрес, мають високий рівень страху або тривожності. Вони менш енергійні у прийнятті превентивних заходів і намагаються уникати труднощів через невпевненість, що впораються з ними.

У цілому, копінг-поведінку можна визначити як індивідуальний спосіб взаємодії особистості із складною, кризовою, стресовою ситуацією на зниження впливу стресу. Копінг-поведінка є своєрідним видом соціальної поведінки особистості та містить ситуаційні, особистісні й ресурсні компоненти. Фізичне і психічне самопочуття людини залежить від вибору нею поведінкових стратегій в умовах психотравмуючої ситуації. Використання активних поведінкових стратегій подолання стресу залежить від гендерних, вікових, міжкультурних характеристик, а також від сфери діяльності та значущості життєвої події.

Відтак, копінг охоплює широкий спектр людської активності – від несвідомих психологічних захистів до цілеспрямованого, усвідомленого подолання кризової ситуації. Характерними особливостями копінг-поведінки вважають активність дій особистості, які спрямовані на припинення стресу, а також планування своїх дій, оцінку ситуації та пошук соціальної підтримки.

Список використаних джерел:

1. Войцеховська О., Закалик Г. Сучасні напрями психологічних досліджень копінг-стратегій особистості. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2016. № 2. С. 95-104.

2. Кудінова М. Концепт стресостійкості у сучасному психологічному дискурсі. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. Вип. 6. Том 2. 2016. С. 48- 53.

3. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2007. 432 с.

4. Малкина-Пых И. Г. Стратегии поведения при стрессе. Московский психологический журнал. 2007. № 12. С. 15-25.

5. Осьодло В. Особистісні чинники подолання стресових ситуацій в особливих умовах. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2013. Вип. 14. Частина І. С. 243-253.

6. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Журавлева. Москва : Институт психологии РАН, 2011. 512 с.

7. Тімченко О. Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування : монографія. Харків : Вид. ун-ту внутр. справ, 2000. 268 с.

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Руденко Наталія, магістранта І курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, спеціальності 013 "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Бобро А. А.,** кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства визначальними для людства і кожної особистості мають стати морально-духовні цінності, від яких залежить виживання земної цивілізації. Надзвичайно важливим стає морально-духовне відношення людини в житті. Зокрема, це стосується вирішення проблем моралі, оскільки ми часто є свідками прояву аморальності в суспільстві. На жаль, негативним фактором на шляху розв'язання цього складного завдання виступають засоби масової інформації, несприятливі економічні та соціально-політичні обставини сучасного життя, що призводять до примітивізації моральної свідомості та самосвідомості молоді, до деформації її морально-ціннісної сфери. Саме тому ця проблема має важливе педагогічне значення, привертає увагу і викликає занепокоєння наукової спільноти.

Нині відбувається переоцінка моральних цінностей, переконань, які забезпечують усвідомлення власної поведінки та її аналіз з точки зору відповідності моральним знанням. Моральні цінності повинні стати органічною і невід'ємною частиною життя кожного громадянина, орієнтиром самодостатньої, морально та духовно вихованої особистості. Зазначене вище актуалізує проблему морального становлення та розвитку особистості, яка не є новою в психологічній теорії та практиці, але постійно зберігає свою значущість.

Дослідженням особливостей морального розвитку особистості займалось ряд учених: Р. Г. Апресян, М.Й. Боришевський, Б. С. Братусь, І. Д. Бех, І. С. Булах, О. Г. Дробницький, А. А. Гусейнов, О. Г. Спіркін, О. І. Д.Б. Ельконін, Титаренко Р.В. Павелків Г.П. Шевченко та ін. Праці зазначених учених заклали основи наукового аналізу моральності, сформували різнобічні аспекти моральної саморегуляції та її розвитку, покладені в основу програм розвитку особистісно-орієнтованого виховання, формування відповідальної поведінки. До явищ моральної свідомості учені відносять моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра, обов'язку, відповідальності, сенсу життя, які існують у суспільстві. Сутнісний смисл моральної свідомості визначають ціннісно-нормативні форми поведінки людей, їх моральні позиції, що постійно наповнюють суспільні взаємини. Ядро моральної свідомості утворюють узагальнені уявлення особистості про добро і зло, волю і

відповідальність, про сенс життя, які дозволяють їй розглядати дії, вчинки інших людей з позиції моральності.

Моральна свідомість як елемент свідомості є складовою духовної культури, яка спирається на загальнолюдські норми та цінності, ідеали та моральні принципи. Останні виступають засадничою основою здійснення впливу на моральність особистості. Свідомість є центром, у якому інтегруються всі психологічні новоутворення, визначаючи тим самим особистість суб'єкта як "вищу психологічну систему" – її структуру, вікові та індивідуальні особливості.

Найпершою моральна самосвідомість розглядалась у філософії, де презентувалось як своєрідний смисловий центр моральної свідомості з такими основними функціями: осмислення, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов людської суб'єктивності. Відповідно до поділу перелічених функцій моральної самосвідомості на стверджувальні та критичні, виділяють форми моральної самосвідомості: честь і гідність з одного боку, совість і сором – з іншого [12].

Моральна свідомість і самосвідомість не даються від народження. Вищі регулюючі системи, до яких вони належать, формуються і розвиваються в процесі соціалізації. Засвоєння морально-етичних норм і вимог людського суспільства – провідний лейтмотив формування самосвідомості. Цей процес, перш за все, розгортається через спілкування дітей з дорослими та однолітками у процесі різних видів діяльності.

П. Р. Чамата визначив, що розвиток моральної самосвідомості починається з того часу, коли уявлення чи думки особистості про певні об'єкти набувають певної пристрасності, коли вона починає любити або ненавидіти ці об'єкти. Пристрасні уявлення й думки виникають, на його думку, в процесі ігрової, навчальної та трудової діяльності дитини, під час якої вона усвідомлює себе об'єктом діяльності, порівнює себе з іншими людьми і уособлює себе з ними. Учений, посилаючись на дослідження психологів, констатував, що моральна самосвідомість має в своїй основі певні внутрішні передумови, емоції, але провідну роль в її формуванні відіграють зовнішні впливи. Моральні норми, ідеали, цінності, звички стають реально діючими, якщо вони присвоюються, включаються у самосвідомість особистості, стають Я−цінностями. Так виникає моральна самосвідомість, центром якої є інша людина як безумовна цінність, незалежно від її особливостей та об'єктивних чи суб'єктивних стосунків з нею [12].

І. С. Кон доводив, що формування моральної самосвідомості відбувається завдяки вчинкам особистості, які вона робить у процесі вирішення конфліктних ситуацій, здійснюючи при цьому власні моральні вибори. Високий ступінь самостійності є передумовою вироблення особистих ставлень до вчинків та сприяє моральним виборам. Ступені усвідомлення й узагальнення моральних суджень, як підкреслював учений, служать показниками розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості, а показниками розвитку поведінкового компонента виступають різні просоціальні вчинки, здатність протистояти спокусам і не піддаватись ситуативним впливам, послідовність поведінки [6].

Т. М. Титаренко концептуально довів що центром моральної свідомості також виступає совість, яка актуалізується у здатності особистості контролювати себе, відображати у самосвідомості суспільні вимоги та очікування. Вчена доводить, що доки людина не засвоїла моральні норми та не відчула потребу вчиняти морально, доти її не можна вважати моральною людиною. Така особистість не порушує моральні норми тому, що відчуває відповідальність перед собою. Досліджуючи моральну самосвідомість, вчена дійшла висновку, що особистість, яка виробила свій стиль моральної саморегуляції, є вільною від випадкових спонук соціуму. За її позицією, становлення саморегуляції особистості відбувається у двох напрямах. Перший напрям – розвиток довільної регуляції, коли заради досягнення кінцевого продукту особистість вчиться придушувати імпульсивні бажання, не звертати увагу на відволікаючі фактори, брати "перешкоди". Другий – розвиток моральної регуляції. Тут людина здійснює вибір між "Я" та "Інші", шукає оптимальне співвідношення власних інтересів, цінностей та інтересів партнерів із взаємодії [10].

І. Д. Бех вважає, що на основі стійких моральних емоцій виникають стійкі моральні переживання, які можуть виступати провідними мотивами моральної поведінки у ситуації морального конфлікту. Вчений дійшов висновку, що у ситуації морального конфлікту моральний вибір особистості має вольовий характер, а вольова діяльність – соціальну природу. Крім того, важливим підґрунтям усвідомлення особистістю змісту та наслідків моральної поведінки виступає оволодіння нею можливостями внутрішнього розмірковування – рефлексією, завдяки чому розвивається можливість аналізувати й прогнозувати наслідки власних вчинків, з’являється здатність до особистісної рефлексії та самоконтролю власної поведінки. Внаслідок розвитку цієї рефлексії, на думку вченого, з’являється також здатність осмислювати соціальні емоції, які є мотиваційними "агентами" моральної поведінки [1].

На думку І. С. Булах розвиток моральної самосвідомості активізує процес особистісного зростання людини. У центрі моральної самосвідомості підростаючої особистості, на її думку, знаходяться моральне "Я" та нормативне "Я". У межах морального "Я" утворюється ієрархія цінностей (самоцінностей), які визначаються як позитивні моральні якості та почуття (вірність, співчуття, щирість, правдивість, скромність, чесність тощо), так і негативні (лицемірство, заздрість, пихатість, хтивість, цинізм тощо). Нормативне "Я", на думку вченої, найточніше з усіх "Я" визначає сутність морально-духовної особистості взагалі, адже змістовно-смислова наповненість цього поняття відбиває соціальні вимоги й моральні приписи різного характеру, які врегульовують міжособистісні взаємини, спілкування, діяльність та поведінку людини. У структурі моральної самосвідомості дослідниця виділила когнітивну (моральні знання) та емоційно-ціннісну (моральні самооцінки, моральні самопочуття) складову, внутрішню роботу яких збалансовує моральна саморефлексія. На рівні поведінкової складової моральна самосвідомість проявляється в моральній регуляції та виконує функції координації, регуляції, керування, контролю, точніше, активізацію вільних дій. Найпростішою формою моральної самосвідомості виступає сором, який є витоком морального

самоусвідомлення зростаючої особистості. Психологічною передумовою його розвитку є трансформація нормативно-ціннісної точки зору "іншого Я" на самого себе. Наступний крок в особистісному зростанні – трансформація почуття належного від сорому до вини. Вина – це осуд самою особистістю (без погляду іншого "Я") власних дій та вчинків, це оцінно-ціннісне ставлення до себе, до власного "Я" на рівні самозаохочення й самопокарання. На думку дослідниці, почуття вини є набагато змістовнішим для становлення зростаючої особистості, воно зберігається у моральній свідомості незалежно від місця дії, часу, перебігу подій, наявності оточуючих як свідків того чи іншого негативного вчинку та просуває зростаючу особистість до відповідальності та свободи в реалізації довільних рішень. Найскладнішою формою моральної самосвідомості вчена визнає сумління. Сумління – це духовне осягнення особистістю з позиції моральної самооцінки цілісності власних життєвих звершень[3].

Важливим для глибшого розуміння системи морального розвитку молодшого школяра є аналіз загальної ситуації розвитку в цей віковий період. Згідно з періодизацією Д. Б. Ельконіна, молодший шкільний вік належить до категорії стабільних. Саме стабільний вік характеризується поступовим кількісним накопиченням змін розвитку, які в наступний за ним критичний період набувають характеру основних новоутворень періоду. Центральним новоутворенням молодшого школяра є зміна уявлень про себе як суб’єкта моральної дії, перегляд своїх позицій, місця в суспільстві, розвиток інтелектуальної та моральної рефлексії. Усі перелічені зміни в розвитку свідомості та особистості дозволяють передбачати необхідність їх дослідження в молодшому шкільному віці, де лежать витоки цих процесів[9].

У дослідженнях В.С. Мухіної підкреслюється, що молодший шкільний вік від 6 до 10 років досить чутливий для спрямованого формування психологічних новоутворень, і це необхідно враховувати в освіті дитини. Зміни, що відбуваються в цьому віці, є дійсно вирішальними в процесі становлення всіх сфер особистості [39, с. 283]. В тому числі, підкреслює В.С. Мухіна, найважливішу роль в процесі цього становлення відводиться близьким дорослим (батьки, вчителі). Дитина в молодшому шкільному віці освоює і приймає нові обов'язки, пов'язані, в тому числі, з навчальною діяльністю. Досить розвиненою в цей період стає здатність до рефлексії, дитина аналізує свої дії і вчинки через оцінку оточуючих його людей. Важливою складовою початку молодшого шкільного віку є психологічна готовність дитини до шкільного навчання, що є стартом до засвоєння спеціальних психофізичних і психічних процесів в різних видах навчальної діяльності та оптимальним умовою адаптаційних форм поведінки [7].

Найважливішим показником розвитку моральної свідомості в молодшому шкільному віці є виникнення рефлексивних процесів. Саме це утворення дозволяє дитині не лише сприймати оточуючий світ, але й знати, що вона відчуває, спостерігає, пізнає. У свідомості молодшого школяра відбувається конкретизація уявлень про себе, свою значущість, свої соціальні ролі, виокремлюються уявлення про характер стосунків з оточуючими, усвідомлюється здатність до співробітництва з іншими, що заснована на дотриманні моральних норм і правил. Діти набувають

здатність координувати свою точку зору з думкою оточуючих. На основі цих змін складаються якісно нові стосунки з оточуючими. Поява моральної рефлексії веде до змін у розвитку структури "Я-індивіда", якісних перетвореннях "Я-ідентичності", що зумовлюють зміни життєвої позиції, перебудову загальних структур свідомості та самосвідомості. Аналіз структур моральної самосвідомості в цей період показує, що вони є досить рухливими та динамічними утвореннями. Величезну роль у їх формуванні відіграє самооцінка. Якщо самооцінка дошкільника цілісна, тобто дитина не розрізняє себе як суб'єкт діяльності і себе як особистість, то самооцінка молодшого школяра є вже більш об'єктивною, рефлексивною і диференційованою [8].

Результати досліджень учених засвідчили, що моральні знання дітей у цей віковий період ще не набули особистісного смислу. Лише в окремих учнів уявлення про моральний вчинок стали потребами і мотивами поведінки. Простежуються також вікові особливості морального розвитку. Моральні судження дітей як показник моральної свідомості у цей період відрізняються "моральним реалізмом" – визнання правила як непорушного закону ("говорити неправду – погано; допомагати – добре"), категоричністю моральних оцінок, невмінням бачити за зовнішньою стороною соціальних зв'язків стосунки людей, мотиви їх вчинків; готовністю прийняти і підкоритися вимогам дорослого, особливо вчителя, без ввагань [8].

Д. І. Фельдштейн, характеризуючи стосунки дитини з соціумом у цей віковий період, характеризує позицію "Я" у вікових межах від 6 до 10 років як "Я в суспільстві". При цьому із 6 до 9 років відбувається усвідомлення свого місця в системі суспільних стосунків, а з 9 до 10 років простежуються перші спроби вийти за рамки дитячого способу життя і зайняти важливе і суспільно-оцінюване місце в нових зв'язках і відношеннях [11].

Відмінною рисою цього періоду І. С. Кон вважає диференціацію "реального" й "ідеального Я", що позначається на рівні міри домагань і досягнень. Розвиток моральних якостей у цей період характеризується ситуативністю і часто має неусвідомлений характер [6].

Особливістю розвитку моральної свідомості вказаного періоду є те, що у дитини ще до початку навчання в школі є досить чітка система уявлень про особливості своєї поведінки. До моменту вступу в школу більшість дітей досягає такого рівня морального розвитку, який дозволяє їм співпрацювати з іншими дітьми, координувати свою точку зору з позиціями інших. Л. С. Виготський вважав, що ставлення дитини до світу – залежна і похідна величина від безпосередніх і конкретних стосунків з дорослою людиною. У цей період школа, однокласники і вчителі відіграють основну роль у процесі моральної самоідентифікації [4].

Молодший школяр неусвідомлено, але міцно засвоює погляди, оцінки і навіть манери поведінки оточуючих його людей, тобто можна говорити про дію механізму ідентифікації. З допомогою цього механізму в дитини формуються моральні риси характеру, поведінкові стереотипи і ціннісні орієнтації. Діти засвоюють соціально прийнятні способи задоволення своїх фізичних і духовних потреб. Закономірно, що, як і інші лінії психічного розвитку, становлення моральної самосвідомості

безпосередньо пов’язане з провідним типом діяльності дітей, тобто з навчальною діяльністю. Провідна роль навчальної діяльності визначається тим, що в процесі її становлення відбувається інтенсивне формування інтелектуальних і пізнавальних сил дитини, а також і тим, що через неї опосередковується вся система стосунків дитини з оточуючими дорослими аж до особистісного спілкування в сім’ї.

Суть цих змін полягає у виникненні в дитини нового ставлення до себе, яке характеризується узагальненістю, опосередкованістю й більшою об’єктивністю. Таке ставлення ґрунтується на вмінні дитини прийняти особливу роль, у якій одночасно поєднані декілька позицій, виникненні здатності бачити себе і свої вчинки зі сторони. Специфіка навчальної діяльності полягає в тому, що предметом змін стає сама дитина, яка здійснює цю діяльність. Завдяки стійкості, довільності поведінки у молодшому шкільному віці можна говорити про зародження моральних якостей особистості, тобто стійких рис характеру, що втілюють ті чи інші моральні норми. Молодші школярі здатні усвідомити моральні якості і співвіднести їх з вчинками відносно інших людей, але ще не завжди виконують подібні дії стосовно себе. М. Г. Іванчук, досліджуючи формування моральних якостей особистості дитини, зазначила, що забезпечення найпростіших елементів моральної поведінки, моральних умінь та навичок регламентується ситуативними вимогами дорослих. За концептуальними положеннями вченої, саме у молодшому шкільному віці знижується репродуктивна моральна активність дитини дошкільного віку, зростає самостійність та довільність дій молодшого школяра, а спонуками його моральних вчинків виступають не тільки зовнішні моральні норми й правила, а й внутрішні, через появу здатності осмислювати й оцінювати досвід реалізації моральних вимог [5].

Дослідження І. Д. Беха показують, що молодший школяр має совість, до якої можна апелювати при скоєнні ним негативного вчинку. У нього пробуджується почуття гордості чи сорому в залежності від скоєного вчинку. Коли дорослі схвалюють вчинок, молодший школяр пишається собою й своїми позитивними рисами. Характерним для дитини цього віку є переживання почуття сорому від скоєної негативної дії як від такої, яку помітив дорослий, так і від власного самооцінювання її як негідної. Прагнення самоствердитися, запевняє вчений, стимулює молодшого школяра до нормативної поведінки, щоб дорослі підтвердили його гідність. Але це прагнення може стати причиною негативної поведінки, коли дитина не здатна підтвердити очікування дорослих. Так, домагання визнання спонукає школяра до розвитку довільності, організованості, цілеспрямованості, самоконтролю й самооцінки. Емоційно-позитивне ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості особистості дитини, спрямовує її домагання до позитивного етичного еталону. Індивідуальна емоційна зацікавленість у тому, щоб бути гідним самоповаги й поваги оточуючих, зумовлює розуміння необхідності та емоційної потреби відповідати позитивному моральному еталону [1].

У початковій школі на основі моральних норм відбувається активне становлення регуляції дитиною власної поведінки. Основними чинниками цього важливого новоутворення виступають: надситуативний орієнтир здійснення вчинку згідно з прийнятими нормами та правилами, зв’язок між інтелектуальним і

моральним розвитком дитини. Ю. М. Швалб називає нормативну регуляцію моральної поведінки як ще одне психологічне новоутворення молодшого школяра. Регуляція моральної поведінки в цьому віці відбувається трьома головними способами: перший спосіб – регуляція через емоційно привабливий образ іншої людини, який виникає у молодшого школяра як ідеал, еталон та взірець для наслідування; другий спосіб – орієнтація в конкретній ситуації дій і оцінка значущості її елементів, які виступають в ролі факторів, що визначають вибір тієї чи іншої форми поведінки; третій спосіб регуляції базується на уявленні про якості особистості як моральної норми, яка вимагає виконання й не передбачає якихось відхилень від зовнішніх обставин, тобто в цьому випадку дитина стає суб'єктом моральної саморегуляції, а моральна поведінка набуває стійкого характеру[13].

У молодшому шкільному віці дитина переживає свою унікальність, усвідомлює себе особистістю, прагне до досконалості. Це знаходить своє відображення у всіх сферах життя дитини, в тому числі і у взаєминах з однолітками. Діти знаходять нові групові форми активності, занять. Вони намагаються по початку поводитися так, як прийнято вцій групі, підкоряючись законам і правилам. Потім починається прагнення до лідерства, до переваги серед однолітків. У цьому віці дружні відносини більш інтенсивні, але менш міцні. Діти вчаться вмінню здобувати друзів і знаходити спільну мову з різними дітьми. [11].

Проаналізувавши ідеї науковців, зазначимо, що моральний розвиток відбувається у нерозривній єдності з особистісним, на певному етапі якого виникає моральна самосвідомість як специфічна форма моральної свідомості. Генезис моральної самосвідомості у розвитку особистості спочатку має мимовільний, потім довільний характер, при цьому більшість науковців підкреслюють, що її психологічними механізмами є моральна саморефлексія та саморегуляція, а основними формами – сором, вина, честь, гідність, відповідальність і совість.

Отже, розвиток моральної свідомості молодшого школяра характеризується поступовим накопиченням соціального досвіду спілкування з оточуючими. Цей досвід постійно розширюється, світ стає складнішим і багатограннішим, що викликає повторне переосмислення власного світу моралі. Дитина піддає сумніву абсолютність моральних інстанцій, переглядає особисто для себе ставлення до кожної з норм і на цій основі формує нову стратегію моральної поведінки. Підвищення рівня когнітивного розвитку дозволяє йому бачити стосунки між людьми в більш загальних закономірностях, у моральних вчинках молодший школяр орієнтується на більшу кількість факторів і значно частіше бачить підтекст соціальних вчинків оточуючих людей. У молодшому шкільному віці відбувається накопичення життєвого досвіду дитини, інформативно-кількісне збільшення параметрів самосвідомості. Уже в молодшому підлітковому віці з'являється вміння бачити причини власних вчинків у собі, тобто простежується активізація моральної самосвідомості.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2009. 248 с.

2. Братусь Б. С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века. Вопросы психологии. 1992. №1-2. С. 84-97.

3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. 340 с.

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Под ред. В. В. Давыдова. М: 1991. С. 215–224.

5. Іванчук М. Г. Інтегративний характер формування моральних якостей особистості молодшого школяра. Педагогіка і психологія. 2000. №1. С. 66–72.

6. Кон И. С. Категория "Я" в психологии. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара "БАХРА-М", 2000. С.15-34.

7. Мухина В.С. Возрастная психологии: Учебник для студ. Вузов.-7-е изд. М: Издательский центр "Академия", 2003. 456 с.

8. Павелків Р.В. Вікові особливості морального розвитку молодшого школяра. Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне: РДГУ, Вип.9. 2017. 164с.

9. Савчин М. В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2005. № 4. С. 115-131.

10. Титаренко Т. М. Уроки людяності. Психолог. 2002. № 36. С. 12–20.

11. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. М: Знание, 1978. 48 с.

12. Чамата П. Р. Зміст і основні форми прояву самосвідомості. Загальна психологія: хрестоматія : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / упоряд. О. В. Скрипченко [та ін.]. Київ: Каравела, 2008. С. 33–38.

13. Швалб Ю. М., Муханова І. Ф. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов и практических психологов. Донецк: Норд-Пресс.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Саргсян Каріне, магістранта І курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, спеціальності 013 "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Бобро А. А.,** кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Одним із найбільш актуальних завдань сучасної початкової школи є формування соціальної компетентності у молодших школярів. Саме в цей час основне завдання дитини - навчитися взаємодіяти зі своїми ровесниками та загалом із соціумом. Головне – набути соціального досвіду, який буде впливати на дії, вчинки, на формування бажань та інтересів, спрямовувати або стримувати активність, тобто впливати на свідомість школяра. Основну роль у процесі набуття

соціального досвіду відіграє педагог, для якого розвиток соціальної компетентності молодших школярів повинен стати одним із найважливіших напрямів роботи в початковій школі. Адже ці вміння та стратегії, які дитина отримає у освітньому процесі, стануть фундаментом у подальшому розвитку її як особистості.

Проблема формування соціальної компетентності є досить новою для української педагогіки, але вона тісно пов'язана з проблемами соціального виховання і проблемою соціалізації школяра, які досліджені в працях вітчизняних і зарубіжних учених (Д. Бех, Б. Вульфов, М. Галагузова, О. Демченко, З. Зайцева, І. Звєрєва, В. Іванов, А. Капська, І Кон, Н. Лавриненко, Т. Лактіонова, І. Ліпський, А. Мудрик, О. Пилипенко, В. Полянський, Р. Пріма, Г. Філонов, Р. Баркер, Д. Брідж, М. Пейн, С. Хакетт, Д. Харрисон та ін.) Ці праці стали підгрунтям для дослідження поняття самої "соціальної компетентності".

Соціальна компетентність є компонентом життєвої компетентності людини. Українські та зарубіжні науковці по-різному розглядають це поняття. Наприклад: Н. М. Бібік передбачає це як здатність жити в соціумі (урахування інтереси та потреби соціальних груп; дотримання соціальних норм і правил; співпраця з партнерами), а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати коло питань на перетині всієї системи соціальних відносин суспільства людини [1, с. 2]. М. В. Савченко передбачає, що соціальна компетентність входить у структуру життєвої компетентності особистості. Майбутнє дитини значною мірою залежить від того, як вона зможе адаптуватися до соціального середовища, коли поряд не буде дорослого, готового прийти на допомогу [2, с. 185-191]. Цікавою є думка Л. А. Лєпіхова, він розглядає соціальну компетентність як вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності, і вміння пристосовуватися, і, більш того, ефективно діяти в соціальних умовах, що постійно змінюються"[3,с. 9]. Заслуговують на увагу ідеї українського вченого О. Ніколаєску, який розглядає соціальну компетентність як "процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, відносин; як інтегративний результат, що передбачає зміщення акцентів з їх накопичення до формування здатності застосовувати досвід діяльності при вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати і вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність" [4, с. 6]. Та найбільш доречним, на нашу думку, є тлумачення Т. М. Смагіна: соціальна компетентність – це система знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів (відповідного стилю спілкування) необхідних для існування в соціумі, також, це складна інтегрована характеристика особистості що забезпечує її самореалізацію [5, с.140].

Отже, з проведеного аналізу наукових праць українських та зарубіжних науковців, зрозуміло, що вони по-різному розглядають дане поняття, але всі вони сходяться в тому, що для розвитку повноцінної особистості школярів, зокрема, молодших школярів, важливим є формування їх соціальної компетентності.

В основі терміну "компетентність" є вихідна основа "compete", що означає "знати", "досягати", "вміти", "відповідати". Соціальна компетентність – це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатою компонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Оскільки особистість - істота суто соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із оточуючим соціальним середовищем, так і відчуття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі. Соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності, і вміння пристосовуватися, і, більш того, ефективно діяти в постійно змінюючих соціальних умовах.

Соціальна компетентність вимагає вміння рахуватися з соціальними нормами та правами інших людей. Все це вказує на ситуативний характер прояву соціальної компетентності. За великим рахунком, формування, становлення соціальної компетентності – це є розгортання життєвого потенціалу особистості. Отже, соціальна компетентність – це комплекс особистісно-психологічних технологій взаємодії особистості із оточуючим соціальним середовищем.

Як зазначає В. Киричок, молодший шкільний вік є сприятливим для виховання у дитини здібності цінувати особистість людини, що, у свою чергу, відкриває можливість формувати гуманне ставлення до інших людей.

Соціальна компетентність молодших школярів характеризується такими показниками:

- приймати соціальні правила і норми, знаходити правильні орієнтири для побудови своєї соціальної поведінки;

- проявляти гнучкість у сприйнятті нових вражень та їх оцінці, прилаштовуватися до вимог соціальної групи, зберігаючи водночас власне обличчя;

- добирати корисні для свого соціального розвитку ролі, поводитися відповідально, співвідносити чекання інших з власними можливостями і домаганнями;

- орієнтуватися у своїх правах та обов’язках;

- уміти брати до уваги думку інших людей, рахуватися з їхніми бажаннями та інтересами, визнавати сильні сторони;

- гнучко поводитися з партнерами по спілкуванню; адекватно реагувати на їхні слова і дії; вміти вислуховувати, погоджуватися, відстоювати власну точку зору, домовлятися;

- виявляти толерантність, емпатію, здатність співчувати і спів радіти;

- налагоджувати з однолітками та дорослими гармонійні взаємини,

домовлятися з ними; уникати конфліктів або розв’язувати їх мирним шляхом, утримуватися від образливих слів та агресивних дій;

- оптимістично ставитися до труднощів, уміти мобілізовуватися на їх подолання; проявляти витримку в стресових ситуаціях;

- бути здатною до само покладання відповідальності, ініціювати допомогу та підтримку іншому;

- розраховувати на себе, рідних, близьких, знайомих, товаришів;

- гідно вигравати та програвати;

- узгоджувати свої бажання з можливостями та вимогами;

- контролювати та регулювати свою поведінку, утримуватися від негативних проявів;

- довіряти власному досвіду, спиратися на реалістичну самооцінку;

- уміти в разі потреби звернутися до людей за допомогою;

- володіти мовленнєвим етикетом, бути здатною ініціювати, підтримати та культурно завершити розмову;

- уміти тримати дистанцію, відчувати межу бажаної-небажаної поведінки;

- орієнтуватися в понятті "авторитет", пов’язувати його зі справжніми чеснотами і цінностями;

- поводитися совісно за відсутності контролю з боку дорослого;

- бути людяною, справедливою людиною, вміти приймати точку зору іншої людини [6, с. 42].

Всі ці показники соціальної компетентності молодші школярі опановують за навчальною дисципліною "Я у світі". Особливість курсу полягає в тому, що його зміст багатоплановий: це і розвиток навичок взаємодії у сім’ї, колективі, суспільстві завдяки активному спілкуванню з соціальним оточенням; формування основ споживчої культури, уміння самостійно прийняти рішення щодо власної поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях; оволодіння моделями поведінки, які відповідають чинному законодавству України, загальноприйнятим нормам моралі та права. Цей курс враховує наступно-перспективні зв"язки між дошкіллям і основною ланкою школи.

Для роботи на уроці "Я у світі" учителю слід обирати такі методи, які дають можливість учням відчути духовне задоволення від гарного вчинку, зрозуміти, наскільки принижує людину негідна поведінка, які гіркі переживання виникають у того, кому нанесли образу.

Для того, щоб засвоєні учнями соціальні знання не залишалися на рівні формальної обізнаності з нормами поведінки, а втілювалися в життя, на уроці варто створити такі ситуації, щоб дитина відчула необхідність застосувати знання на практиці, збагачувала свій практичний досвід. Таку можливість надають педагогу сюжетно-рольові ігри. Їх мета – набути досвіду дій шляхом гри, допомогти навчитися через досвід і почуття. Сюжетно-рольова гра виступає технологією апробації дитиною майбутніх соціальних ролей; може також використовуватися для отримання конкретних навичок поведінки. Вона імітує реальність, надає можливість учасникам діяти "наче справді". Таким чином учні зможуть застосувати свої вміння, отримані на уроках у життєвих ситуаціях.

Психологи визначають, що у молодшому шкільному віці діти оволодівають елементарними культурними навичками, провідною діяльністю стає досягнення знань, зростає здатність дитини до логічного мислення, самодисципліни та спілкування з ровесниками. З’являються прагнення до навчання і успіхів у ньому; бажання працювати і дізнатись, що із чого виникає, як діє. І такий інтерес варто

задовольняти та підкріплювати оточуючими дорослими [7]. Більшість дітей приходить до школи з бажанням вчитися і у перші дні навчання у школі намагається сумлінно ставитись до навчання. Однак, через певний час ставлення дітей до школи змінюється. Причиною таких негативних явищ може бути у недосконалості організації навчально-виховного процесу. Також важливе значення для навчання має ставлення учнів до вчителя, оскільки встановлюються нові для дітей стосунки.

Рядом науковців [8, с. 52-53] визначено, що молодший шкільний вік – найбільш сприятливий період розвитку емоційної сфери, культури почуттів особистості. Поряд із розумовим розвитком дітей цього віку удосконалюється й діяльність щодо аналізу оточуючого світу. Розвинений "апарат відчуттів" надає учням можливість пізнавати множинність властивостей предметів, продуктів людської праці, явищ природи, сприяє тому, що діти стають більш чутливими до поєднань різних кольорів, звуків, рухів тощо. Зростає і рівень естетичних переживань дітей, збагачуються їхні почуття, підвищується загальна культура [8, с. 52-53].

С. М. Мартиненко наголошує, що "… молодший шкільний вік вважається основним періодом набуття соціального досвіду, передумовою функціонування механізмів розвитку особистості та орієнтації її життєдіяльності, це один із найважливіших періодів формування особистості. У цьому віці інтенсивно розвиваються природні задатки, формуються моральні якості, виробляються риси характеру". Новоутворенням молодшого шкільного віку є рефлексія, за якої діти навчаються оцінювати свою діяльність, поведінку. Водночас розвиваються й дитячі страхи, що відображають сприйняття ними подій, навколишнього світу загалом. Вигадані чи нез'ясовні страхи змінюються іншими, більш усвідомленими: навчання, ситуація в суспільстві, стосунки з однолітками. Страх може набувати форм тривоги або занепокоєння, які необхідно навчитися долати як самостійно, так і за допомогою дорослих людей (вчителів, керівників гуртків, батьків) [9].

Отже, формування соціальної компетентності у молодших школярів залишається основною метою як вчителів, соціальних педагогів, психологів, так і батьків. У сучасному навчальному процесі, головне - навчити учня спілкуватися та взаємодіяти з однолітками та оточуючими їх людьми. На сьогодні, в українських школах стрімко впроваджується інклюзивне навчання, яке дає змогу дітям з особливими освітніми потребами навчатися в звичайній школі. Ось саме в цій ситуації основна задача психолого-педагогічного колективу - навчити учнів соціальній компетентності, дати змогу дитині бути на рівні з усіма. Проаналізувавши наукові праці, я встановила, що соціальна компетентність молодшого школяра полягає в його здатності на основі набутих знань й особистісного досвіду відповідно до своїх вікових можливостей ефективно взаємодіяти з іншими та вирішувати соціальні проблеми, з якими він зустрічається у своєму повсякденному житті.

Список використаних джерел:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред.. О.В. Овчарук. –К.: "К.І.С.", 2004. – С. 45-51

2. Савченко М. В. До проблеми формування основ життєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. Гол. ред. Мартинюк М. Т. Умань, 2007. Ч. 2. С. 185–191.

3.Лєпіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості. Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 2. С. 65-69.

4.Ніколаєску І.О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: Науково-методичний посібник. Черкаси: ОІПОПП, 2014. – 76 с.

5. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. Вісник Житомирського державного університету : педагогічні науки. 2010. Вип. 50. С. 138-142.

6. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: системний підхід. – К.: Стилос, 2000. – 336 с.

7. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ. Просвіта, 2001. 416 с.

8.Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посібник / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін. ; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. Інститут обдарованої дитини. Київ, 2014. 132 с.

9. Мартиненко С. Як зберегти психічне здоров'я дитини: поради вчителям і батькам. Початкова школа. 2014. № 5. С. 41-43.

МУЗИЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СОЦАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН І НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Свістова Наталья, магістранта І курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;
спеціальність "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Турчин Т.М.,** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Нині в педагогічній науці гостро стоїть завдання формування духовного обличчя людини третього тисячоліття. У Державній національній програмі "Освіта". Україна XXI століття вирішальна роль відводиться оновленню змісту освіти, найважливіша функція якої – формування й удосконалення особистості дитини, її пізнавальної активності, творчості, самостійності [3,с.1]. Одним із основних принципів освіти в Україні є органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями тощо [3,с.6]. Проблеми розбудови національної школи на засадах гуманістичного підходу актуалізують необхідність звернення освітян до накопичення вітчизняного педагогічного досвіду, який допоможе накреслити шляхи пошуків таких засобів навчання і виховання учнів, які б забезпечували цілісний розвиток

особистості зі здатністю до творчого саморозвитку, самовдосконалення себе як професіонала, духовно та національно свідомого громадянина України. У розв'язанні означеного питання важлива роль покладена на музичне мистецтво, яке, як відомо, є відображенням всієї духовної культури суспільства, а також його територіальних та етнічних груп. В "Концепції художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах" сформульовані мета і завдання виховання школярів засобами мистецтва; обґрунтовується цілісна духовно-світоглядна модель художньо-естетичного виховання і основні направлення її практичної реалізації, сформульовані принципи будови змісту освіти і психолого-педагогічні основи художньо-педагогічних технологій, виділена роль середовища в цьому процесі, визначені наукові підходи до оцінювання результатів навчальних досягнень учнів [6]. Загальним змістом завдань і технологій музичної освіти в усіх її формах є засвоєння учнями музичних цінностей, залучення до світу музики і музичного мистецтва в усіх її аспектах з метою гармонійного розвитку особистості, її духовної культури, формування почуттєво-естетичного боку світовідчуття і всього духовного світу.

В музично-педагогічній і загальнопедагогічній теорії і практиці розрізняють загальну музичну освіту, яку розуміють як шкільну, і спеціальну, що готує до професійної роботи композиторів, виконавців, педагогів тощо.

Найвища мета шкільної музичної освіти полягає у передаванні цінного духовного досвіду поколінь, сконцентрованого у музичному мистецтві в його найбільш повному і всебічному вигляді і розвитку на цій основі позитивних рис і властивостей кожної особистості. У процесі шкільної музичної освіти відбувається активна передача минулого досвіду музичної діяльності новому поколінню, що дозволяє оволодіти мовою музики, набути знання, уміння, навички, розвинути музичні здібності, які необхідні для музичної діяльності. Шкільна музична освіта також припускає цілеспрямований педагогічний вплив на індивіда і розглядається як засіб загального музичного розвитку особистості учнів, формування їх моральної і естетичної культури, почуттів, ідеалів, музичного смаку і потреб. Музикальна освіта дітей – саме те своєрідне явище, яке характеризується роллю в розвитку особистості дитини [5].

Крім того, мета загальної початкової музичної освіти і виховання полягає у формуванні музичної культури як невід'ємної частини духовної культури школярів, що найбільш повно відображає інтереси сучасного суспільства в розвитку духовного потенціалу підростаючого покоління. Завдання музичної освіти молодших школярів формується на основі цільової настанови:

- виховання інтересів і любові до музичного мистецтва, художнього смаку, відчуття музики як основи музичної грамотності;
- розвиток активного, відчутого і усвідомленого виховання школярами кращих зразків світової музичної культури минулого і сучасного і накопичення на його основі тезауруса – багажу музичних уявлень, інтонаційно – образного словнику, первісних знань про музику, досвіду музикування, хорового виконавства, необхідних для орієнтації дитини у складному світі музичного мистецтва.

Музика залучалась для виховання підростаючого покоління з давніх часів. Кожна епоха висувала свої завдання, які пов'язані з вихованням дитини. Ніхто і ніколи не відмовлявся від музичних занять, вважаючи, що без музики неможливий розвиток повноцінної особистості, формування у дитини позитивних почуттів, без яких людині обійтись неможливо.

Наприкінці 50-х і на початку 60-х років XIX ст., наприклад, в Росії виникли безплатні недільні школи, загальноосвітні і художні, клас інтелігенції намагався допомогти перебороти нижчим класам загальну неосвіченість. М.Балакірев з метою подолання музичної безграмотності задумав створити безплатну школу музики, для загальної освіти і мистецтва. Разом з Г.Ломакіним він заклав основні положення системи загальної музичної освіти, в яких декларував: кожна особистість має право на розвиток своїх здібностей, музична освіта повинна стати всенародною, а основу навчального процесу складати національні музичні традиції, будь яка дитина споконвічно здатна до музики. Щоб прослідкувати послідовність розвитку системи загального музичного виховання, потрібно повернутись в Росію до 1917 року і звернути увагу на Захід, де в цей час починають формуватися нові музичні системи загального музичного виховання і освіти. Авторами музичних систем є Карл Орф (Австрія), Ж-Далькроз (Швейцарія), Золтан Кодай (Угорщина), П'єр Ван Хауве (Голландія). Природній розвиток їх систем спирався перш за все на ті традиції, які не переривались і не викривлялись "клубними" формами [2].

Вихованню музично грамотних слухачів музики, що є одним із компонентів становлення дитини в загальнокультурній підготовці, яка повинна розпочатися ще в початковій школі надавали великого значення Б.Асаф'єв, Д.Кабалевський та ін. Головні елементи, принципи, методи, теми і завдання, що визначають його зміст, подані в програмі з музики для середньої школи, розробленою під керівництвом Д.Кабалевського. В програмі визначаються завдання музичного виховання, загальна мета підготовки людини майбутнього. Музика може виховати доброту, чуйність у відносинах до людей, сформувати морально-естетичний ідеал тощо. Ця мета актуальна й нині. У 80-ті роки були переглянуті погляди на роль мистецтва у формуванні моральних почуттів дітей в системі загальноосвітньої школи. Виникла проблема системи музичного виховання, яка відобразила б специфіку музики як предмета, для цього розробляється ідея тематичної побудови програм з метою об'єднання складових уроку в єдине понятійно-музичне мистецтво. Під час роботи за програмою Д.Кабалевського зросло значення учителя музики й уроку музики, але з огляду в майбутнє, необхідно було переглянути проблеми музичної освіти у відновленому соціокультурному просторі. Актуальними залишаються питання: як зробити урок мистецтва? Яка роль в цьому процесі відводиться музиці, учителю? [3].

"Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї, - писав В.Сухомлинський. – Без музики важко переконати людину, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури "[10, с. 553].

Наголошена думка є головною в процесі вдосконалення змісту музично-виховної роботи в школі.

Спираючись на концепцію Д.Кабалевського, не заперечуючи важливості хорового співу й вивчення музичної грамоти, програма та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл з музики 1-4 класи, розроблена групою науковців та учителів під керівництвом О.Ростовського ставить перед учителями значно ширші завдання: ввести дітей у світ великого музичного мистецтва, навчити їх розуміти музику й насолоджуватись нею. Такий підхід сприяє досягненню головної мети: формування у школярів музичної культури як важливої й невід'ємної частини їхньої духовної культури. У програмі реалізована концепція музичного виховання на основі української національної культури. В загальному вигляді вона полягає у визнанні провідної ролі музичного фольклору в музично-естетичному вихованні дітей; у зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини; в розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва [7, с. 3 - 4]. Навчальна програма з музики для учнів 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів розроблена відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, ґрунтується на положеннях Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа).

Програма визначає концептуальні підходи до музичної освіти учнів початкових класів, конкретизує музично-освітні завдання, розподіляє художньо-педагогічний матеріал, враховує національні музично-педагогічні традиції та сучасні тенденції розвитку національної та світової музичної культури [8, с. 344].

Програма "Музика" для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів (авт.О.Лобова) розроблена відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти (освітня галузь "Мистецтво").

В основу програми покладена ідея цілісної безперервної особистісно-орієнтованої музичної освіти, яка спрямована на розвиток у школярів здатності до сприймання, розуміння й оцінювання музичного мистецтва, творення художніх образів, потреби в естетико-творчій та духовній самореалізації. Програма ґрунтується на досвіді народної педагогіки, фольклорних традиціях музичного виховання, провідних концепціях видатних представників педагогічної психології, дидактики і музичної педагогіки; базується на дидактичних принципах природовідповідності, культуровідповідності, синтезу мистецтв і естетизації навчального процесу, особистісного й індивідуального підходу з опорою на життєвий досвід дитини, інтеграції знань, послідовності, системності та наступності навчання, доступності у поєднанні з достатньо високим рівнем складності тощо.

Мета і завдання програми зумовлені вимогами Державного стандарту початкової загальної освіти та сучасними педагогічними тенденціями. [7, с. 372].

Програма "Мистецтво" (авт. Л.Масол, Е.Бєлкіна, О.Оніщенко, Н.Очеретяна, В.Рагозіна) розроблена відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти у галузі "Мистецтво", що включає змістові лінії (основні види мистецтв): музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне, екранні. У зміст домінуючих змістових ліній – музичного та образотворчого (візуального) мистецтва

інтегруються елементи інших змістових ліній – синтетичних мистецтв. Програма спрямована на формування у учнів основ цілісної художньої картини світу, вона побудована на засадах інтеграції і втілює основний зміст предметів “Музика” та “Образотворче мистецтво”. Мета загальної початкової мистецької освіти: у процесі сприймання творів мистецтва вітчизняного та зарубіжного мистецтва і практичної художньої діяльності та мистецтва. Розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, стимулювати творчий потенціал особистості, формувати базові компетентності і здатність до художньо-творчої самореалізації, виховувати потребу в духовному самовдосконаленні [7, с. 304].

Урок музичного мистецтва в ЗНЗ має як загальні риси з іншими уроками, так і специфічні особливості, що визначаються його предметом – музичним мистецтвом. Особливості полягають в наступному: важлива роль відводиться почуттям і емоціям; комплексному впливу музики на учнів (на їх психіку, моторику, фізіологію); єдності емоційного, художнього і свідомого ставлення до музики. Ефективність уроків музики залежить не стільки від програми і методик, скільки від особливостей особистості учителя, його професійних знань і педагогічної майстерності. Музично-педагогічна діяльність складна і вимагає різноманітної підготовки музикантів-педагогів. Б.Асаф’єв відмічав: “Музичний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі не повинен бути “спецом” в одній будь-якій області музики. Він повинен бути і теоретиком і регентом, але в той же час і музичним істориком, і музичним етнографом, і виконавцем, який володіє музичним інструментом, щоб завжди бути готовим направити увагу в той або інший бік. Головне ж, він повинен знати музичну літературу, тобто якомога більшу кількість музичних творів... ” [1, с. 59 – 60].

Універсальності й унікальності музично-педагогічної діяльності повинно відповідати різноманіття її методів – як загальнопедагогічних, так і специфічних. Однак звуження або випинання окремих методів, прийомів викладання сковує творчі можливості учителя і учнів, веде до механічного одноманіття, зниження ефективності педагогічного процесу. З іншого боку, формальна методика не може розв’язати педагогічні питання, не замінить творчу винахідливість, імпровізацію учителя.

Проблема ідеалу учителя нової української національної школи була постійно в центрі діяльності С.Русової, хвилювала вчену все її життя. До особистості учителя С.Русова ставила надзвичайно високі вимоги, адже головне завдання педагога, на її думку, - виховати Людину – високоосвічену, високоморальну, фізично й естетично розвинену, працелюбну і гуманну, людину з національним характером і громадянським світоглядом. Вимоги до учителя С.Русова систематизувала в такі групи:

- індивідуальні якості;
- загальноосвітня підготовка і світогляд;
- фахова підготовка педагога [9].

Теоретичне значення сучасного уроку музики полягає в доповненні музичної педагогіки новими підходами до інтерпретації поняття і структури музичної культури через створення етапів музичної технології; у визначенні механізму формування у початківців музичної культури засобами музики.

Орієнтири для оцінювання сучасного уроку полягає у:

• вивченні і врахуванні інтересів учнів для створення ситуації, в якій школяр є співавтором уроку;

• використанні адресних прийомів музичного виховання, які побудовані на принципах розвиваючого навчання, за допомогою музичних технічних засобів (комп'ютери, СД-плеєри, музичні центри тощо);

• опорі на регіональний компонент через співробітництво з загальними, державними музичними організаціями.

В системі освіти існують приватні школи, керівництво яких намагається зацікавити батьків використанням авторських курсів, переліком додаткових занять. Приватні школи відрізняються індивідуальним підходом до кожної дитини, вибраним суспільством, сучасною технічною базою, якістю харчування, медичним обслуговуванням, режимом роботи. В той же час оцінити рівень освіти достатньо складно. Головний недолік у роботі приватних шкіл – відсутність системності. Окрім обов'язкової шкільної програми, недержавні навчальні заклади пропонують і авторські розробки, які кожний педагогічний колектив трактує по-своєму і своєрідно [11]. В загальноосвітніх навчальних закладах щорічно проводиться конкурс – блок вокалістів; блок малих форм; хорової майстерності. До програми включають виконання пісні під фонограму або з супроводом та a cappella. В програмі чітко не прописані вимоги до репертуару, але є тема конкурсу і відповідно до її змісту учителі підбирають пісні. Учителі використовують фольклор. Насправді ж культура будь-якого народу включає специфічні національні, інтернаціональні, загальнолюдські аспекти. Звернення до національної культури, народної творчості в музичному вихованні школярів, зокрема в початкових класах, розуміється занадто вузько, однобоко. У початкову школу механічно переносять репертуар для дорослих, незрозумілий учням, впроваджують форми ознайомлення дітей 7 – 10 – річного віку з окремими народними традиціями (вечорниці), що суперечать вимогам доступності. Головне, що це видається за нові підходи, які відповідають меті відродження школи як складової культурної практики українського народу. А трапляється це здебільшого тому, що існує брак дитячого репертуару. Сучасні автори не звертаються в дитячих піснях до національного компоненту, що призводить до завищення репертуару.

Висновки. Систему загальної музичної освіти потрібно будувати таким чином, щоб в результаті отримати принципово новий тип випускника – homo creativus (людину креативну), яка володіє нестандартним поглядом на стандартні речі, готову через творчий підхід перебороти обмеженість мислення, подивитись на ситуацію під несподіваним кутом зору. При цьому не має значення, яким видом діяльності в подальшому займеться ця людина – важливо інше: креативність, яка починає високо цінуватися в сучасному світі буде поступово ставати рушійною силою економічного життя регіонів, а креативні спеціалісти виступлять головним капіталом нової економічної епохи.

Список викристаних джерел:

1. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 151с.

2. Виноградов Л. Система общего музыкального воспитания //http: // nsc. 1 september.ru/articlef.php?ID=200403505

3. Державна національна програма “Освіта” Україна XXI століття. – К : Райдуга, 1994.

4. Инновационные подходы в организации музыкального образования в общеобразовательной школе//http: // festival. 1 september.ru/articles/210489/].

5. Кряжев М. Становление музыкального образования учащихся в светских учебных заведениях ...с 1905 по 1917гг.//http: //journal.sakhgu.ru/work.php?id=68

6. Масол Л. Концепція художньо – естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л.Масол // Інформаційний збірник МОНУ. – 2004. - № 10. – 4 – 9.

7. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл “Музика 1-4 класи”. – К.: “Перун”, 1996. – 125с.

8. Програми для середньої загальноосвітньої школи.1-4 класи. К.: “Початкова школа”. – 2006. – 432с.

9. Проф. С.Ліндфорс-Русовій у день її 80-ліття //Жіноча доля. – 1936. – Ч.5. – С.4-5; Русова С. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 163с.

10. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – т.3: Народження громадянина – 670с.

11. Частный подход к образованию. На что вправе рассчитывать родители, отдавая ребенка в негосударственную школу?//http://www.dsnews.ua/staff/art8791.html.

ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ, ПРОФІЛАКТИКА ТА ПРОТИСТОЯННЯ БУЛІНГУ

Сиплива Катерина, магістрантка факультету психології та соціальної роботи спеціальності "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Білоусова Н.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Актуальність дослідження. На сьогоднішній день дуже гостро стоїть проблема агресивних проявів в міжособистісних стосунках учнівської молоді. Особливого поширення набувають прояви систематичної, тривалої агресії одних учнів по відношенню до інших, коли в ситуацію агресії поступово "включаються" всі учні.

Вивченням прояву систематичної та довготривалої агресії серед учнівської молоді ("булінг") першими займалися скандинавські вчені. На початку 1980-х років ситуацію повторювальної та систематичної агресії між працівниками на робочих місцях досліджував шведський вчений Х.Лейман, котрий визначив це явище через поняття "мобінг". Учені з Великобританії, Австралії та Японії почали співпрацювати з

дослідницькою групою Норвегії для вивчення явища булінгу у школах, а вчені з Німеччини, Франції, Угорщини, США і Австралії залучилися до співпраці з дослідницькою групою в Швеції, для дослідження мобінгу на робочих місцях. Оскільки майже одночасно досліджувати прояви систематичної та довготривалої агресії стали дві групи науковців, то було прийнято, що поняття "булінг" застосовується щодо шкільних ситуацій, а термін "мобінг" – щодо ситуацій на робочих місцях[2, 5].

Визначення проблеми. За даними Генпрокуратури і Держстату, щорічно в державі майже 2,5 намагаються покінчити життя самогубством. Причиною 40% самогубств є булінг, який найчастіше здійснюється над дитиною в школі. Це тривожні цифри особливо в тоді, коли Україна переживає конфлікт внаслідок якого 1,6 мільйона чоловік (з них 220 тісяч дітей) стали внутрішньо-переміщеними осібами.

Все вище зазначене актуалізує профілактичну роботу з попередження насильства що до дітей в установах освіти. Зокрема, це стосується таких його проявів, як булінг, мобінг, кібер-буллінг.

Мета дослідження. Визначити причини шкільного булінгу та протистояти йому у закладах освіти.

Прийнятність насильства в дитячому віці як способу вирішення проблеми переростає в сприймання його за норму в дорослому житті. Такі висновки роблять науковці Українського інституту дослідження екстремізму у своїй доповіді "Стоп шкільний терор. Особливості цькувань в дитячому віці. Профілактика і протистояння булінгу ".

Науковці наводять результати дослідження UNICEF, відповідно до якого кожна четверта дитина (24%) зазнала булінгу з боку однокласників протягом останніх трьох місяців. А 67% пережили прояви такого насильства.

Науковці, чи не найголовнішою проблемою, що стосується цькування в школі, зазначають розрив між поколіннями. Причинами цього є природна втрата монополії батьків на авторитет, посилення цінностей індивідуалізму в суспільстві, який витісняє на другий план цінності сім'ї, та розвиток інформаційних технологій, що дозволяє дітям самостійно отримувати необхідну інформацію.

Тож, через цей розрив у комунікації поколінь 48% дітей, відповідно до того ж опитування UNICEF, ніколи не розповідали про випадки насилля в школі. А 25% – обговорювали проблему не з дорослими, а з другом, братом чи сестрою. З тих, хто мовчать, 40% їм ніяково про це говорити, а 22% заявили, що це нормально.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), у 2016 році Україна зайняла 9 місце із 42 країн які приймали участь за кількістю постраждалих від булінгу. Опитування ВООЗ показало, що випадків цькування серед 11-річних більше, ніж серед 15-річних. Та в Українському інституті дослідження екстремізму вважають, що в старшому віці розповсюдженим стає психологічне насильство[3, с.4]

Види булінгу можна об'єднати в групи вербального, фізичного та емоційного (соціального) знущання, які часто поєднуються для більш сильного впливу. 70% знущання відбувається вербально: принизливі обзивання, дошкуляння, жорстока критика, плямування репутації, висміювання, агресивні зауваження, записки з

погрозами застосування насилля, поширення неправдивих обвинувачень, ворожихчуток та пліток. Нажаль, кривдник часто залишається непоміченим та непокараним, однак образи не залишаються безслідними для "об'єкта" приниження.

Фізичне насильство найбільш помітне, однак складає менше третини випадків булінгу (штовхання, підніжки, зачіпання, бійки, ляпаси, пошкодження та знищення одягу та особистих речей жертви, а також погляди, жести, образливі рухи тіла та міміки обличчя).

Найскладніше зовні помітити емоційне (соціальне) знущання – систематичне приниження почуття гідності потерпілого шляхом ігнорування, ізоляції, уникання, виключення.

Жертви можуть і не знати про чутки, що про них ходять, однак страждають від їх наслідків. Ці методи частіше використовуються дівчатами для навмисного відчуження жертви або руйнування дружніх стосунків. Маніпуляції, залякування, шантаж – це та зброя, яку застосовують до жертви з метою її соціального виключення. Кривдник витрачає багато енергії для підтримки своєї позиції, статусу, влади, контролю, але ніяк не для побудови дружніх стосунків.

Існує багато причин, чому деякі діти здійснюють булінг. Найчастіше виділяють такі причини: помилкове уявлення про те, що агресивна поведінка допустима; бажання завоювати авторитет в очах друзів та однолітків; бажання привернути увагу впливових дорослих; нудьга, здирство, компенсації за невдачі в навчанні чи громадському житті; через тиск батьків, через жорстоке поводження батьків та відсутність їхньої уваги до дитини. Часто діти вважають знущання способом стати популярними, керувати та мати вплив на інших, привернути увагу, змусити інших їх боятися. Інші просто заздрять тим дітям, над ким знущаються, а деякі навіть не усвідомлюють почуттів жертви та обсяг шкоди від їхньої поведінки. Однак наголошується, що булінговій поведінці діти навчаються, тобто, якби вони не бачили б моделей жорстокої поведінки серед дорослих, по телебаченню тощо, то таких загрозливих масштабів булінгу можна було б уникнути.

Зважаючи на вище зазначене, особливого значення сьогодні набуваєпитання пошуку ефективних підходів до організації безпечного навчального процесу. З метою подолання булінгу, а також забезпечення гармонійних взаємовідносин та сприятливого психологічного мікроклімату у закладі освіти психологам, педагогам, соціальним педагогам необхідно володіти технологіями профілактики булінгу.

Профілактика булінгу в школі може бути реалізована на особистісному, груповому, загальношкільному та соціальному рівнях. З метою попередження явища булінгув освітніх закладах є доцільним впровадження ряду профілактичних технологій, зокрема:

– Медіації;
– Медіації ровесників;
– Техніки "Коло";
– Технології "Педагогічне переживання";
– Служб порятунку;
– Телефона довіри;

– Програм профілактики булінгу [1, с.178].

З метою попередження насильства та протидії булінгу в шкільному середовищі, педагогам, і в першу чергу класним керівникам необхідно стежити за груповою динамікою класу, щоб вчасно виявляти випадки булінгу та реагувати на них. Налагодження довірливих стосунків з дитиною сприятиме можливості заохочувати її розповідати про свої проблеми класному керівнику, практичному психологу або соціальному педагогу, а також своїм батькам. Важливо, щоб розмова була спокійною і виваженою, що дозволить знизити рівень тривожності та агресивності у дітей та дорослих.

Для здійснення превентивної діяльності та вирішення ситуації насильства чи булінгу важливо застосовувати командний підхід (класний керівник, практичний психолог, соціальний педагог, інші спеціалісти за потребою), працювати не лише з дитиною, яка стала жертвою, чи з переслідувачем, але й з усім класом.

Важливо знайти нові підходи до взаємодії з учнями та їхніми батьками. У цьому можуть допомогти різні профілактичні програми навчання учнів та дорослих (у т.ч. і педагогічних працівників) новим формам поведінки, виховання стресостійкості особистості, здатної самостійно, ефективно і відповідально будувати своє життя. Головна перевага таких програм – це формування відповідальності людини і громади за власну поведінку і поведінку інших, готовність прийти на допомогу, розв’язати конфлікт. Профілактичні програми, призначені для проведення групових занять з учнями та дорослими, можуть включати групові заняття з розвитку комунікативних навичок, профілактики асоціальної поведінки з основами правових знань, а також заняття, спрямовані на допомогу в досягненні позитивних життєвих цілей тощо.

Однією з таких програм є програма тренінгових занять "Не смійся з мене", спрямована на профілактику булінгу в школі. Метою програми є профілактика та корекція нетолерантної, агресивної, насильницької поведінки, створення атмосфери уваги, співчуття і співпраці у дитячому колективі. Основою програми "Не смійся з мене" є теза про те, що діти найкраще засвоюють інформацію тоді, коли їх активно залучають до процесу навчання. Успіх цього підходу полягає у виробленні основи для підтримки характерних рис, притаманних різним переживанням – ризикові, веселощам, груповій роботі, спілкуванню [4, с.4].

Програма тренінгових занять "Не смійся з мене" призначена для дітей підліткового та юнацького віку. Когнітивно-поведінковий підхід покладено в методологію тренінгових занять програми. Він будується на уявленні про те, що поведінка людини визначається зовнішніми і внутрішніми факторами. У поведінковому підході значну роль відіграє вироблення необхідних поведінкових навичок. При цьому наголошується на значущості стійких характеристик особистості, таких як мотивація, установки й переконання, для формування певного типу поведінки.

Ґрунтуючись на цьому підході, в програмі тренінгових занять реалізуються базові методологічні принципи зміни поведінки, які передбачають обов’язкове включення до тренінгових занять трьох компонентів: інформаційного; мотиваційного; поведінкового.

Висновки. Отже, вирішальна роль у протидії насильству і булінгу належить педагогам. Проте впоратися з цією проблемою вони можуть тільки завдяки системному підходу та підтримки керівництва школи, батьків, представників місцевих органів влади та громадських організацій, а також із залученням та участі дітей та молоді.

Список використаних джерел:

1. До питання психопрофілактики насилля в шкільному середовищі Національний вісник Херсонського національного університету. Сер.:Психологічні науки, 2017. – с. 175-180.

2.Лушпай Л.І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). – Київ, 2010.– с.126-131.

3. Мирний М. "Як булінг впливає на всіх дітей у класі" //humanrights.org.ua/material/buling.

4. Несмійся з мене: просвітньо-профілактична програма тренінгових занять: Навч. метод. посібник/Авт. Лора Паркер Роерден, заг. ред. Лях Т. Л. – К.:УМСА,2013. – 100с.

5.Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Психологічні науки. Тематичні серії, 2013. – с. 46-50.

6.http://kodwa.com.ua/mobing-v-shkoli-yak-dopomogti-ditini-podolati-agresiyu-v-klasi.html.

ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ НА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Слепченко Оксана Олексіївна, магістранткаI факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя, вчитель ЗСО I-III ст. №7 м. Ніжин, спеціальність: Початкова освіта

Науковий керівник: **Коваленко Є.І.,** кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Проблема виховання морально-естетичних почуттів молодших школярів є актуальною і вимагає уваги з боку громадськості, освітян, батьків. У Концепції національного виховання, а також у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що одним із пріоритетних напрямів реформування виховної системи у сучасній школі є утвердження принципів загальнолюдської моралі [6, С. 2-6]. Саме морально-естетичне виховання є одним з провідних напрямків у виховній системі молодших школярів. Результатом виховної роботи вчителя початкової школи має стати морально-естетична вихованість здобувачів початкової освіти.

Теоретичні основи морально-естетичної вихованості учнів, зміст, основні компоненти представлені у працях І.Беха, Л.Божович, О.Киричука, Г.Костюка, С.Максименка, В.Котирло, Б.Кобзара, М.Красовицького, Ю.Приходька, Ю.Руденка,

К.Слесик, Л.В.Строганової та ін; методологічні аспекти морально-естетичного виховання у працях Т.Андрєєва, Р.Бернс, А.Бойко та ін; провідні критерії та показники морально-естетичної вихованості школярів, з врахуванням психологічних й соціальних основ у дослідженнях О.Скрипченко, Л.Долинської, З.Огороднійчук, В.Костіва, Т.Грибоєдової. Результати наукових досліджень доводять, що це питання є актуальним та необхідним для подальшого вивчення в новому змісті.

Духовний світ дитини формується у молодшому шкільному віці. У цьому періоді життя школяр початкової школи засвоює основи систематичних знань, формує характер, волю, світогляд, ідеали, моральні погляди і переконання, естетичний смак. З іншого боку, на школу покладена відповідальність за формування особистості майбутнього громадянина України з умінням правильно співвідносити певні цінності та ідеали навколишнього світу, морально-естетичної культури учнів. Морально-естетичну вихованість дитини визначають за такими критеріями: гуманне ставленням до людей, до речей, рослин, тварин. Результатом сформованості моральних цінностей є цілісна особистість, самостійна і відповідальна, яка здатна створити своє власне розуміння майбутнього.

Під час реформування суспільства зміщується передача морального досвіду, головних життєвих цінностей і установок від покоління до покоління. Зараз, як ніколи, широко усвідомлюється відповідальність суспільства за виховання підростаючого покоління. Будь-яке суспільство зацікавлене в збереженні і передачі накопиченого досвіду. Збереження цього досвіду багато в чому залежить від системи виховання та освіти, яка, у свою чергу, формується з урахуванням особливостей світогляду і соціально-культурного розвитку суспільства. На думку сучасних філософів, моральність суспільства визначається наявністю моральних почуттів у людей. Якщо немає моральних почуттів, то і немає моралі. Одним із головних шляхів їх формування вітчизняні вчені вбачають виховання на принципах народності (Т. Шевченко, І. Котляревський, В. Карамзін, М. Максимович, М. Драгоманов, К. Ушинський, В. Сухомлинський, С Русова, І. Бех, П. Еббс). Так, Т. Шевченко у своїх працях назвав моральні почуття не "даром природи", а історично і соціально сформованим почуттям, яке потрібно виховувати у дітей з раннього дитинства.

Народна педагогіка та вчені-дидакти визначили, що моральне виховання є основою розвитку і формування особистості. Відомий давньоримський філософ Сенека наставляв, що спершу потрібно навчити добрих правил моралі, а потім лише мудрості, тому що без цього важко навчити останньої. Одним з ефективних засобів у вихованні морально-естетичних почуттів у молодших школярів є фольклор, зокрема казки. Проте роль казок у морально-естетичному вихованні іноді розуміється надто вузько. Педагог А. Макаренко пояснював, що навчання стане вихованням лише тоді, коли ідея науки пройде через розум в серце дитини, через її почуття, стане початком та джерелом виховання й особистим прикладом. За словами Гегеля визначено, що коли людина робить той чи інший моральний вчинок, то це ще не означає, що вона є доброчесною, це може відбутися лише тоді, коли цей спосіб поведінки стане постійною рисою характеру [4, С. 18].

Розбудова національної системи освіти повернула проблему використання творів фольклору, особливо українських народних казок як засобу виховання морально-естетичних почуттів учнів початкової школи. Через усну народну творчість дітям відкривається краса навколишнього світу, душа рідного народу. У нашому дослідженні є актуальним досвід видатного педагога В. Сухомлинського, який радив використовувати казки як могутню виховну силу, яка розкриває перед дитиною народні морально-естетичні ідеали й сподівання. Казки збагачують творчу уяву дитини, допомагають сформувати навички усного мовлення, дотепність, пробуджують фантазію, гумор, природний потяг до спілкування і комунікації, сприймання світу в усіх його естетичних проявах. Саме казка є тим відправним пунктом, який формує особистість школяра [7, С. 18]. Педагог С. Русова підкреслювала, що школа є великим потенціалом для душі, для праці розуму, але має мало енергії для почуттів дитини. За її словами, як би вчителі не намагалися вигнати казку з дитячої хати, вона все одно там пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму, а ті людські відносини по казках такі прості і зрозумілі, що дитина може щиро співчувати лиху і недолі, радіти перемозі й щастю казкових героїв. З казками вперше прокидається дитяча увага до людей, співчуття до їх долі, зростає глибока сердечна любов до усього вбогого, до краси й до добра. Казка збагачує життєвий досвід школярів, розвиває їхній естетичний смак, творчі здібності. Читаючи твори цього жанру, учні вірять в добро і красу, в них виникає бажання завжди боротися за правду та справедливість[3].

Казка - не лише цікава фантастична розповідь, це чудова метафора для передачі інформації поколінь. Використання казок у програмах початкової школи зумовлюється тим, що вони викладені у цікавій та доступній формі. Герої легко визначаються як добрі і погані, вчинки легко розуміється дітьми і дають змогу визначити якості кожної дійової особи казки. Це допомагає читачам молодшого шкільного віку правильно оцінити моральність вчинку героїв; сформувати у дитячій свідомості таку модель світу, яка б орієнтувалася на образ мами і тата, друга та ворога, доброго і злого, всього того, що буде важливим протягом всього життя. Казка навчає дітей бути добрими людьми, поважати старших, допомагати друзям у біді, в залежності від того, яку сутність закладено в ту чи іншу казку. Навіть звичайне читання казок має неперевершений ефект, допомагає краще розібратися в собі, у своїх стосунках з іншими, побороти життєві труднощі [1, с. 25]. Казка - це результат духовної спадщини багатьох віків і є найціннішим культурним надбанням українського народу для дітей. Тут збережено гуманні й волелюбні ідеї, розкрито все те добре і гарне в людських душах і серцях, де плекається почуття краси, виховується національна свідомість маленького українця.

Отже, проблема морально-естетичного виховання не нова для сучасної педагогіки й наукових досліджень. Сучасні учителі розуміють важливість і необхідність відродження української духовності як найвищої цінності, збагачення навчально-виховного процесу казками, що є важливим засобом морального-естетичного виховання учнів.

Список використаних джерел:

1. БезпарточнаВ. Роль казки в житті дитини. Психолог. Шкільний світ. № 3. 2010. С. 24-25.

2. Ватаманюк Г. В. Інтелектуальна гра як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників та молодших школярів. Початкова школа. 2008. № 6. С. 65.

3. Гагарін М. Критерії добору українські народні казки для виховання морально-естетичних почуттів. Початкова школа. 2006. №1. С. 55-58.

4. Захарчук З. Пишечкіна Т. Урок читання казки з використанням елементів театральної педагогіки. Початкова школа. 2001. №12. С. 37-41.

5. Науменко Т. Методика і практика. Початкова школа. 2008. №6. С.19-22.

6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Освіта. 2001. 11 – 18 липня. С. 2 – 6.

7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори: У 5-ти томах. К.: 1976. Т.3. С. 9 - 283.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ

Турчин Владислав, магістрант І курсу природничо-географічного факультету
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Демченко Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Світовий досвід свідчить, що темпи розвитку тієї чи іншої держави багато в чому залежать від правильності вибору пріоритетного фінансування й підтримки розвитку науки і освіти. У структурі науки XXI століття різко зросла роль теоретичних і фундаментальних наук, які створюють нові знання, збагачують суспільство новими підходами, даними, технологіями, оперативними знаннями для застосування їх на виробництві. Розвиток науки і техніки, а разом із тим організація науково-дослідної роботи є визначальним чинником прогресу суспільства, що визначає запит на спеціалістів, які всебічно підготовлені до ефективної професійної науково-педагогічної, управлінської та соціокультурної діяльності, здатні до стратегічного мислення, духовного й інтелектуального зростання, інноваційної поведінки та командної співпраці, утвердження ідей освіти для сталого розвитку суспільства, підготовки фахівців нової генерації, інноваційного типу. Цим зумовлена необхідність пріоритетної державної підтримки розвитку науки як джерела економічного зростання й невід'ємної складової національної культури та освіти.

Загальні цілі і завдання науки на конкретний період розвитку кожна держава визначає, виходячи з їх соціально-економічного й політичного стану. Сьогодення вимагає від вищої школи України набуття ознак наукових установ, які

трансформуються в сучасні науково-освітні інституції, провідні осередки розвитку галузевої науки відповідного профілю, де зароджуються, формуються й успішно функціонують наукові школи, де продукуються нові ідеї та наукові знання, які витримують першу апробацію в студентській аудиторії, набувають поширення на локальному, регіональному, національному і світовому рівнях.

Науково-дослідницька діяльність стає одним із пріоритетних напрямів функціонування кожного сучасного українського вишу. Головним завданням вищої школи в сучасних умовах є підготовка всебічно розвинених, здатних безперервно вчитися, поповнювати й поглиблювати свої знання спеціалістів, а сутністю освіти – навчати думати, самостійно вчитися, адаптуватися до суспільства, яке змінюється, підвищувати свій теоретичний та професійний рівень, розвивати здібності, які базуються на знаннях довготривалих та адекватних зовнішнім змінам. Вища школа шляхом інтеграції науки, освіти й виробництва, оперативно і гнучко зобов'язана змінювати зміст навчального матеріалу, поєднувати цілі і напрями навчальної, наукової та виховної роботи, забезпечувати тісний взаємозв'язок усіх форм і методів наукової роботи студентів, що реалізується у процесі навчання.

Важливою умовою розвитку науки є вдосконалення системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. У незалежній Україні створена й успішно функціонує система підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищими навчальними закладами, науково-дослідними інститутами та на виробництві, яка має загальні риси і специфічні особливості. Головним джерелом поповнення наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні є випускники вищих навчальних закладів і, у першу чергу, випускники університетів, які мають здібності до науково-педагогічної й науково-дослідної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українськими вченими А. Алексюком, В. Бондар, О. Глузманом, Л. Коваль, В. Луговим, В. Майбородою, О. Морозом, А. Нечипоренко, В. Сагардою активно розробляється концепція університетської педагогічної освіти, досліджується методологія та історія педагогічної освіти в Україні і за кордоном, здійснюється пошук шляхів підвищення результативності підготовки студентів магістратури.

Наукові праці В. Байдакова, К. Гусєва, Г. Доброва, В. Ільїних, В. Кременицького, Ю. Курносова , Б. Лебіна, Б. Малицького, В. Марущак, Б. Розова, А. Скляренка та ін., присвячені організації наукової діяльності в Україні, проблемам атестації наукових і науково-педагогічних кадрів.

До вивчення зарубіжного досвіду цієї проблеми долучалися провідні українські педагоги-компаративісти В. Андрющенко, Н. Абашкіна, Я. Бельмаз, Н. Бідюк, Т. Кошмонова, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, Н. Ничкало, Л. Пуховська, А. Сбруєва. Наукові дослідження вітчизняних науковців-компаративістів презентують різні аспекти професійної педагогічної підготовки спеціалістів освітньої сфери та питання підготовки науково-педагогічних кадрів. Проте аналіз вище згаданих публікацій засвідчив, що досвід вищих навчальних закладів з підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів не знайшов належного висвітлення в доробках учених, що й зумовило формулювання мети даної статті.

Мета статті – висвітлити особливості підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Виклад основного матеріалу. Доленосні процеси в розвиткові та становленні сучасного українського суспільства вимагають змін у підході до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, актуальність яких зумовлена інтеграцією вітчизняного освітнього простору в європейський та міжнародний, а докорінні зміни, що сталися в соціально-економічних умовах суспільства, висувають підвищені вимоги до впровадження науково-обґрунтованої підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи. В Україні функціонує державна система організації та управління науковими дослідженнями, яка спрямовує науку на виконання стратегічних завдань і має на меті здійснення фундаментальних і прикладних досліджень, підвищення їх ефективності, вибір найбільш перспективної наукової тематики, інформаційне забезпечення досліджень, економічне стимулювання їх діяльності.

Навчально-наукову роботу у вищих навчальних закладах та дослідження наукових проблем або окремих питань у тій чи іншій галузі знань проводять науково-педагогічні та наукові працівники. До особистості науковця та науково-педагогічного працівника суспільство висуває високі вимоги. Учений повинен бути патріотом своєї країни, народу; мати глибокі професійні знання, широкий науковий і культурний світогляд, тверду життєву позицію, постійно дбати про підвищення свого професійного рівня, проявляти творчу зацікавленість, ініціативність у розвитку тієї галузі науки, у якій працює. Висока вимогливість до себе, критичний аналіз своєї праці – важливі якості сучасного науково-педагогічного працівника. Авторитет ученого визначається результатами його праці, ерудицією і кваліфікацією: широке і глибоке знання галузей наук, знання суміжних галузей інших наук; творчі навички у проведенні теоретичної й експериментальної роботи. Рівень кваліфікації науково-педагогічних працівників визначається науковими ступенями та вченими званнями. Наукові ступені присуджуються, а вчені звання присвоюються за визначеним урядом порядком.

Значущою сходинкою в досягненнях наукових пошуків і відкриттів є студентська наука. Залучення студентів до активного творчого пошуку в науковій школі університету є однією з основних умов удосконалення професійної підготовки та першою сходинкою до вибору наукового шляху до майбутньої науково-дослідної роботи. У контексті інтеграції освіти і науки наукові школи є однією з найважливіших форм в університетській підготовці, діяльність яких спрямована на організацію активної пошуково-дослідницької роботи викладача і студента. Основними ознаками наукової школи є: науковий лідер з високим рівнем педагогічної майстерності, що має оригінальну наукову ідею, програму й концепцію; єдність проблематики наукових досліджень; утворення особливої творчої атмосфери, що забезпечує самостійність мислення студентів, сприяє їх ініціативі; спільність методологічних принципів і методичних основ вирішення наукових проблем; активізація актуальних науково-педагогічних проблем через підготовку висококваліфікованих дослідників, які здатні до самостійної дослідницької діяльності; забезпечення стійкого взаємозв’язку науки

та практики, що сприяє безпосередньому впровадженню наукових розробок у навчальний процес і вдосконаленню професійної майстерності студентів, учителів [2, с. 270].

Складовою частиною системи ступеневої освіти як однієї з форм підготовки науково-педагогічних, наукових та керівних кадрів є магістратура, головною метою якої є підготовка фахівців із поглибленими теоретичними та спеціальними знаннями, які оволодіють методами та засобами наукових досліджень, умінням самостійно на високому рівні вести наукову, педагогічну та управлінську роботу. Магістр – це освітній рівень фахівця, який здобув поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних завдань у певній галузі народного господарства.

Освітньо-професійна програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку та зорієнтована на глибоку фахову підготовку із забезпеченням високого рівня теоретичних знань, безпосередню розробку й упровадження в практику різноманітних наукових програм і розробок. Програма забезпечує набуття глибоко диференційованих знань, передбачає оволодіння науково-методичними формами освітньої діяльності. Присвоєння академічного наукового ступеня "магістр" зумовлюється набуттям компетенцій щодо науково-дослідної, аналітичної, інноваційної діяльності, а сформованість компетенцій у галузі педагогічної та організаційно-управлінської діяльності надає майбутньому фахівцеві можливості займати викладацькі посади у вищій школі та випробовувати себе в якості керівника.

Вищою державною установою, що здійснює функції управління процесами підготовки наукових та науково-педагогічних працівників, є: Міністерство освіти і науки України, основними функціями якого є: розроблення й реалізація державної політики та здійснення контролю у сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності; прогнозування та визначення перспектив і пріоритетних напрямів розвитку в сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності відповідно до потреб особистості, суспільства, держави. Основною і добре зарекомендованою формою підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів – здобувачів ступеня доктора філософії та доктора наук – в Україні є аспірантура (ад'юнктура) та докторантура.

Питання про присудження наукових ступенів кандидата і доктора наук розглядаються спеціалізованими вченими радами вищих навчальних закладів, наукових установ та організацій у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України (Постанова Кабінету Міністрів України № 567 від 24 липня 2013 року "Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів" (Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМУ № 656 від 19.08.2015 та № 1159 від 30.12.2015).

В Україні підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі (ад'юнктурі) та докторантурі здійснюється з 25-ти галузей науки за понад 600 науковими спеціальностями. Аспірантура (ад'юнктура) та докторантура створюється при вищих навчальних закладах, науково-дослідних інститутах.

Основною вимогою щодо їх відкриття є відповідний кадровий склад, необхідна наукова і матеріальна-технічна база. Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії за державним замовленням здійснюється виключно в аспірантурі (ад'юнктурі) за очною (денною, вечірньою) формою навчання.

Також підготовка здобувачів ступеня доктора філософії здійснюється за заочною формою навчання та поза аспірантурою (для працівників, які професійно здійснюють наукову, науково-технічну, науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи у відповідному вищому навчальному закладі або науковій установі). Здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії поза аспірантурою (ад'юнктурою) передбачає повне й успішне виконання відповідної освітньо-наукової програми та навчального плану аспірантури (ад'юнктури) зазначеного вищого навчального закладу (наукової установи) згідно із затвердженими в установленому порядку індивідуальним навчальним планом, індивідуальним планом наукової роботи прикріпленої особи та публічний захист дисертації у спеціалізованій вченій раді.

Підготовка здобувачів ступеня доктора наук здійснюється в докторантурі вищого навчального закладу або наукової установи за очною (денною) формою навчання та шляхом самостійної підготовки своїх наукових досягнень до захисту.

Для навчання в аспірантурі (ад'юнктурі) відбирають найбільш успішних, здібних і підготовлених студентів, які мають вищу освіту і освітній рівень магістра, займаються науковими дослідженнями, схильні до викладацької роботи. На навчання до аспірантури (ад'юнктури) приймаються особи на конкурсній основі відповідно до Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів (наукових установ) та Правилами прийому до відповідного вищого навчального закладу, які затверджуються вченими радами й оприлюднюються на веб-сайтах.

Нормативний термін підготовки доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) становить чотири роки, а підготовка доктора наук в докторантурі – два роки. Особи, які вступають до аспірантури (ад'юнктури), складають вступні іспити зі спеціальності, філософії, однієї з іноземних мов в обсязі, який відповідає рівню B2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (вступник, який підтвердив свій рівень знання, зокрема англійської мови, дійсним сертифікатом тестів TOEFL, або International English Language Testing System, або сертифікатом Cambridge English Language Assessment, звільняється від складення вступного іспиту з іноземної мови) та інших форм вступних випробувань (іспити, співбесіди, презентації дослідницьких пропозицій чи досягнень тощо).

Аспіранти (ад'юнкти) і докторанти проводять наукові дослідження згідно з індивідуальним планом наукової роботи, у якому визначаються зміст, терміни виконання та обсяг наукових робіт, а також запланований термін захисту дисертації протягом терміну підготовки в аспірантурі (ад'юнктурі) та докторантурі. Індивідуальний план наукової роботи є обов'язковим до виконання здобувачем відповідного ступеня й використовується для оцінювання успішності запланованої наукової роботи. Протягом навчання в аспірантурі (ад'юнктурі) аспірант (ад'юнкт) зобов'язаний виконати всі вимоги освітньо-наукової програми, зокрема здобути теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні для

продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіти методологією наукової та педагогічної діяльності, а також провести власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та/або практичне значення. Аспіранти (ад'юнкти) щорічно звітують про хід виконання індивідуального плану наукової роботи на кафедрі або у відділі.

Завершенням навчання в аспірантурі (ад'юнктурі) є публічний захист дисертації у спеціалізованій вченій раді на здобуття ступеня доктора філософії (кандидата наук) – освітнього і водночас першого наукового ступеня, що здобувається на третьому рівні вищої освіти.

Здобувачі вищої освіти ступеня доктора філософії захищають дисертації в постійно діючій спеціалізованій вченій раді з відповідної спеціальності, яка функціонує у вищому навчальному закладі (науковій установі), де здійснювалася підготовка аспіранта (ад'юнкта). Учена рада вищого навчального закладу (наукової установи) має право подати до Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти документи для акредитації спеціалізованої вченої ради, утвореної для проведення разового захисту, або звернутися з відповідним клопотанням до іншого вищого навчального закладу (наукової установи), де функціонує постійно діюча спеціалізована вчена рада з відповідної спеціальності.

До докторантури приймаються особи, які мають ступінь доктора філософії, наукові здобутки та опубліковані праці з обраної спеціальності (зокрема публікації в міжнародних реферованих журналах, індексованих у наукометричних базах, згідно з вимогами до рівня наукової кваліфікації осіб, які здобувають наукові ступені) і які мають наукові результати, що потребують завершення або оформлення у вигляді дисертації, монографії чи наукової доповіді за сукупністю статей.

Протягом терміну перебування в докторантурі докторант зобов'язаний захистити результати своїх наукових досягнень у вигляді дисертації, або опублікованої монографії, або наукової доповіді за сукупністю статей, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях, перелік яких затверджується МОН України, у спеціалізованій вченій раді. У дисертації (монографії, сукупності наукових робіт) докторантом повинно бути представлено узагальнення самостійних досліджень стосовно актуальної наукової проблеми або групи проблем у межах однієї або кількох галузей знань, результати яких забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення, є достовірними та пройшли широку апробацію. Атестація докторанта здійснюється постійно діючою спеціалізованою вченою радою з відповідної спеціальності, яка функціонує у вищому навчальному закладі (науковій установі), до якого зарахований докторант. Якщо у вищому навчальному закладі (науковій установі), до якого зарахований докторант, не функціонує спеціалізована вчена рада з відповідної спеціальності, атестацію докторанта може здійснювати постійно діюча спеціалізована вчена рада з відповідної спеціальності іншого вищого навчального закладу (наукової установи) за клопотанням вищого навчального

закладу (наукової установи), що здійснював підготовку здобувача вищої освіти ступеня доктора наук, або за заявою докторанта.

Вченими званнями в Україні є:

- старший науковий співробітник – вчене звання для працівників науково-дослідних установ;

- доцент (від латинського – той, хто навчає) – вчене звання для викладачів вищих закладів освіти;

- професор (від латинського – викладач, учитель) – вчене звання для працівників науково-дослідних установ і викладачів вищих закладів освіти.

Атестація здобувачів учених звань професора і доцента, які ведуть навчально-методичну роботу у вищих навчальних закладах, у тому числі закладах післядипломної освіти, здійснюється на кафедрі, де вони працюють. При цьому профіль педагогічної роботи здобувача повинен відповідати основному напряму діяльності даної кафедри. Розгляду атестаційних матеріалів на кафедрі вищого навчального закладу має передувати проведення відкритої лекції для студентів відповідного напряму підготовки (спеціальності) за умови присутності на ній не менше трьох викладачів кафедри. Атестація здобувачів вченого звання професора та старшого дослідника, які працюють у наукових установах або в наукових підрозділах вищих навчальних закладів, здійснюється зі спеціальності за профілем їх основної діяльності відповідно до галузей знань і спеціальностей з урахуванням трансформації галузей науки та наукових спеціальностей відповідно до законодавства. Розгляд атестаційних матеріалів здобувачів учених звань здійснюється вченими радами вищих навчальних закладів, у тому числі закладів післядипломної освіти, наукових установ, за висновком кафедри, відповідного структурного підрозділу наукової установи.

Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів – складний і відповідальний процес, який будується на основі прогнозування можливих змін у структурі наукової праці, безперервному вдосконаленні змісту, методів і форм навчання. Відбувається цей процес безперервно. Основними заходами, які пов’язані з удосконалення кадрової політики в Україні, є: прогнозування та планування потреби в підготовці науковопедагогічних та наукових кадрах; удосконалення системи їх оцінки; розвиток ротації кадрів; удосконалення системи оплати праці та системи мотивації; удосконалення організаційної культури.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, суттєвою особливістю процесу підготовки науково-педагогічних кадрів є наступність досвіду і знань, єдність традицій і новаторства, а спектром форм його втілення є наукові пошуки, проведення яких демонструє боротьбу думок, творчі дискусії та конструктивну критику. Створена державна система організації й управління підготовкою науковопедагогічних кадрів в Україні дає можливість концентрувати та орієнтувати наукові інституції на забезпечення якісного професорсько-викладацького складу вишів, основним критерієм діяльності яких є істина, сумління, відповідальність, чесність, соціальна значущість наукових досягнень. Подальші перспективи наукового дослідження пов’язані з визначенням різних моделей

навчання в аспірантурі, оптимальне поєднання дослідницької та проектної діяльності на всіх етапах аспірантської підготовки.

Список використаних джерел:

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред В. Г. Кременя. – Тернопіль, 2004. – 236 с.

2. Кловак Г. Т. Ґенеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття) : дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Кловак Галина Тихонівна. – Умань, 2005. – 532 с.

3. Криворученко В. Ни одной докторской диссертации вне признанной научной школы / В. Криворученко // Альма-матер. – 2007. – № 2. – С. 10–14.

4. Лобанова Л. Архітектура наукових ступенів : міжнародна практика і вітчизняні традиції / Л. Лобанова // Вісник НАН України, 2009. – № 1. – С. 42–55. 5. Наказ МОН України від 14.01.2016 року № 13, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 03 лютого 2016р. за № 183/28313 "Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам".

6. Поживілова О. В. Зростання значення підготовки науковців вищої кваліфікації і Болонський процес / О. В. Поживілова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Х., 2005. – № 11. – С. 43–51.

7. Постанова Кабінету Міністрів України № 261 від 23 березня 2016 року "Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)".

8. Постанова Кабінету Міністрів України від 19.08.2015 № 656 "Деякі питання реалізації статті 54 Закону України "Про вищу освіту".

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ "КАР'ЄРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ"

Фабриченко Андрій, магістрант 1 курсу факультету психології та соціальної роботи спеціальності 073 Менеджмент

Науковий керівник: **Новгородська Ю.Г.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Сучасна професійна освіта, відображаючи соціально-економічні особливості суспільного розвитку, характеризується відкритістю, гнучкістю та динамічністю. Це підвищує значимість підготовки професійно компетентних, освічених фахівців, здатних до творчої самореалізації в процесі кар'єрного просування в професії. В основі вищої освіти знаходиться кар’єро-зорієнтована парадигма, в основі якої пріоритет цінностей конкретної особистості майбутнього спеціаліста, його здатностей аналізувати, прогнозувати і проектувати траєкторії свого життєвого шляху і досягнення професійно-кар’єрних вершин. Тому розвиток кар'єрної компетентності

майбутніх менеджерів освіти необхідно розглядати як важливу умову досягнення високого рівня професійної майстерності та кваліфікації.

Сьогодні у просторі сучасної української науки варто виокремити провідних науковців, які аргументовано і докладно досліджують різні аспекти проблеми формування кар'єрної компетентності фахівця. Зокрема, фундаментальні наукові розвідки у галузі реалізації кар'єрного ресурсу випускника вищої школи здійснюють наукові колективи під керівництвом В.Астахової та Є. Подольської. Сутність і структуру кар'єрної компетенції як складника професійної кар'єри розглядали у своїх наукових розвідках Ж. Дмитрієв, Є.Могильовкін, О. Садон та ін.. Проблеми кар'єрної компетентності знаходяться у полі зору західних вчених Дж. Міддлтон та М. Куйперс, які визначають їхні кількісні та якісні параметри.

Одним із значущих показників успішності життєдіяльності людини та досягнення нею певного статусу є кар'єра. Саме за допомогою кар'єри фахівець може реалізувати особистісний потенціал в професійній, соціальній та адміністративній діяльності. Разом з тим кар'єра забезпечує підвищення ефективності діяльності тієї організації, в якій він здійснює цю діяльність.

В теорії управління термін "кар'єра" позначає результат, що полягає в усвідомленні особистістю своєї позиції і способів поведінки в сфері здійснення професійної діяльності і пов'язаний з успішним посадовим (або професійним) зростанням, досягненням певного соціального статусу.

У ході наукового пошуку нами з'ясовано різні підходи щодо трактування феномену "кар'єра". З точки зору соціологічного підходу науковці розглядають кар'єру як:

• цілеспрямований процес і результат формування життєвої траєкторії людини, що охоплює ближню і дальню перспективу, з урахуванням цінностей і цілей суспільства і особистості (Л. Ковальова);

• індивідуально усвідомлену позицію і поведінку, пов'язаних з трудовим досвідом і діяльністю протягом робочого життя людини (Н. Кабанова);

• цілеспрямований процес і результат формування професійної траєкторії людини, що охоплює близьку й далеку життєву перспективу, з урахуванням цінностей і цілей суспільства та особистості, що дозволяє здійснювати рефлексивне бачення себе й свого місця в системі суспільних і виробничих відносин (Ю. Котенева);

• сукупність ролей індивіда, спрямованих на реалізацію себе у важливих сферах життя, таких як дозвілля, робота, сім'я (Є. Кисельова).

У межах економічного підходу кар'єру розглядають як:

• поступове просування по посадових сходах; зміну навичок, здібностей, можливостей і розмірів винагороди, пов'язаних із діяльністю працівника; суб'єктивні судження працівника про своє трудове сьогодення й майбутній успіх, очікування шляхів самовираження й задоволення своєю працею (Ю. Котенева);

• професійну спеціалізацію, коли людина працює переважно в одній професійній галузі та досягає в ній визначених результатів, визнання професійним співтовариством і авторитета (О.Кисельова).

З позицій акмеологічного підходу кар'єру розглядають як:

• процес професіоналізації, професійного просування та зростання, переходу від однієї ступені професіоналізму до інших; явище професійної діяльності, що відбиває послідовність займаних щаблів у виробничій сфері (О. Богатирьова);

• перехід людини з однієї посади на іншу (О. Царинцева);

• швидке, успішне, прогресивне просування обраним трудовим (професійним) шляхом, що передбачає досягнення поваги, популярності, слави у своєму колі і/або матеріальної вигоди власними силами за рахунок максимального використання своїх здібностей, професійної майстерності та особистих якостей (О. Грішнова);

• процес реалізації людиною самої себе, своїх можливостей в умовах професійної діяльності, досягнення особистісного "акме", внутрішнього розвитку, що включає професійне зростання як накопичення і розвиток її компетенцій і зовнішній рух в освоєнні соціального простору не тільки в одній організації, професії або спеціалізації, але і з їх зміною" (О. Москаленко);

• цілеспрямоване просування вибраним трудовим шляхом, що передбачає підвищення статусу робітника, зростання поваги до нього, збільшення матеріальної винагороди за його професійну діяльність (І.Кичко та Л. Мотузна).

Прихильниками особистісного підходу тлумачать кар’єру як:

• прояв творчого потенціалу, прагнення до самоаналізу і самооцінки власного успіху в житті, в той час як успіх оцінюється особистістю суб’єктивно (І. Янченко);

• суб’єктивно усвідомлене судження про своє трудове майбутнє, про очікувані шляхи самовираження і задоволення працею(С.Кутняк);

• індивідуальні зміни позиції та поведінки, які пов’язані з досвідом роботи і всієї трудової діяльності людини (М. Виноградський);

• індивідуальний шлях людини та спосіб досягнення нею результату в основній формі особистісного самовираження (Ю. Котенева).

Дуже влучною є позиція О Кучай, який визначає кар’єру не лише як просування посадовими сходинками, але й як процес реалізації людиною себе, своїх можливостей в умовах професійної діяльності. Тобто, кар’єру дослідник трактує як індивідуально усвідомлену послідовність змін у поглядах, позиції й поведінці людини, пов’язану з досвідом роботи й діяльності протягом трудового життя [9, с.124].

Узагальнюючи різні точки зору науковців щодо трактування поняття "кар’єра", В.Жигірь робить висновок, що кар’єра є не тільки "процесом цілеспрямованого і послідовного професійного розвитку майбутнього фахівця, зростання його авторитету, статусу в соціальній, економічній, моральній сферах, виражене в просуванні по щаблях соціальної чи професійної ієрархії, кваліфікаційних сходинках, а й процесом побудови цілісного образу себе як компетентного професіонала, що включає прагнення до успіху, самореалізації, накопичення і розвитку компетенцій" [5].

Ефективність планування кар'єри обумовлюється рядом об'єктивних та суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників належать:

- соціально-економічні: рівень і якість освіти; економічна характеристика регіону, в якому проживає особистість;

- організаційні: загальна чисельність співробітників; напрямок діяльності і структура організації, в якій працює менеджер; зовнішня і внутрішня політика; наявні ділові зв'язки і контакти; матеріальна і нематеріальна мотивація кадрів тощо.

До суб'єктивних чинників, які впливають на розвиток менеджера як професіонала і сприяють досягненню успішності в кар'єрному зростанні, належать:

- психологічні особливості особистості: емоційний інтелект; здатність до об'єктивної самооцінки(себе, своїх якостей, можливостей, особливостей діяльності); рівень домагань особистості; локус контролю;

- особистісні якості: комунікабельність, самоактуалізація, здатність визначати пріоритети в послідовності вирішення управлінських завдань; здатність проектувати свою роботу, базуючись на принципах тайм-менеджменту.

Отже, кар'єрне зростання майбутніх менеджерів прямо пропорційно залежить від рівня їх знань об'єктивних та суб'єктивних умов побудови кар'єри.

Натепер на загальнодержавному рівні компетентність визначають як "здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості" [13], й візуалізується в динамічній комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, моральноетичних цінностей [13]. Важливо, що в Законі України "Про вищу освіту" наголошується, що компетентність є "результатом навчання на певному рівні вищої освіти" й "визначає здатність особи не тільки успішно здійснювати професійну діяльність", а й навчатися протягом усього життя, розширюючи та поглиблюючи набуті знання, вміння й навички [13].

Слушною є точка зору О. Пометун, яка зазначає, що компетентність є об’єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків тощо певного рівня, які можуть бути застосовувані в широкій сфері діяльності людини; [12, с.16]

В Енциклопедії освіти зазначається, що компетентність – це коло питань, в яких людина добре розуміється, а компетенція – відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [6, с.408-409].

О.Овчарук визначає компетентність як інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [11, с.93].

О.Дубасенюк розглядає компетентність як інтегральну характеристику особистості, здатність вирішувати проблемні типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей [4, с.162].

Український науковець Н. Ничкало визначає компетентність як не лише професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення

необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретній робочій ситуації [3].

У науковому обігу інтегративну якість особистості, що характеризує її прагнення, готовність і здатність реалізувати свій потенціал в можливих шляхах соціально-трудової діяльності прийнято трактувати як кар'єрна компетентність.

Поняття "кар'єрна компетентність" вперше з'явилося в працях закордонних психологів Г.Хаккет, Н.Бец, М.С.Доті , які використовували цей термін для опису здібностей, необхідних для розвитку академічної кар'єри жінок, і обґрунтували необхідність формування кар'єрної компетентності жінок на всіх рівнях освіти в зв'язку з соціальними бар'єрами.

Слушною є точка зору Е. Могильовкіна, який кар'єрну компетентність розглядає як метавміння фахівця віртуозно володіти знаннями та інструментами, які дають змогу вирішувати, окрім основних, нетипові і нестандартні кар'єрні завдання, а також ефективно вибудувати кар'єрний шлях [10, с. 118-119].

На основі власних розвідок у сфері кар'єрної проблематики В.Біскуп визначає кар'єрну компетентність як інтегральну характеристику суб'єкта кар'єри, яка визначає здатність вирішувати типові та нестандартні професійні й позапрофесійні завдання у виробничих, життєвих, комунікативних ситуаціях [1, с.86]. Дослідник зазначає, що "кар'єрна компетентність не тотожна окремим знанням, умінням, навичкам, мотиваційним та ціннісним характеристикам індивідів, а постає, перш за все, як особлива конфігурація зазначених елементів, комбінування яких відбувається не стільки в процесі отримання, скільки завдячуючи їхньому активному засвоєнню у практичній діяльності" [1, с.86].

У межах вирішення завдань дослідження звернемося до творчого доробку М.Клименко, яка дослідила кар'єрну компетентність з метою теоретичного обґрунтування моделі формування даного феномену в інженерів-механіків з експлуатації машин у процесі фахової підготовки. Дослідниця визначає кар'єрну компетентність як інтегративну якість фахівця, що характеризує його прагнення, готовність і здатність до професійної самореалізації у процесах удосконалення й зростання ефективності виробництва, що супроводжується рефлексивним баченням себе, адекватною самооцінкою і визначає цілеспрямований процес і результат розвитку професійної кар'єри [7].

Е. Садон розуміє кар'єрну компетентність як систему уявлень про кар'єру, можливості та шляхи кар'єрного зростання, що включає вміння прогнозувати майбутню кар'єру і долати кар'єрні кризи, а також "кар'єрну самоефективність" як здатність до кар'єрного цілепокладання, карєоного планування і вирішення кар'єрних проблем [14, с.10-11].

Таким чином, кар'єрна компетентність розглядається як елемент професійної компетентності, що характеризує її прагнення, готовність і здатність до професійної самореалізації, що супроводжується рефлексивним баченням себе, адекватною самооцінкою і визначає цілеспрямований процес і результат розвитку професійної кар'єри.

Список використаних джерел:

1. Біскуп В.С. Декомпозиційна структура інтегральної кар'єрної компетентності та її складові. [Електронний ресурс]. Психологія і суспільство. 2010. № 4. С. 82-90. URL: http://journals.uran.ua/index.php/1810-2131/article/view/121264/116362

2. Богуш Л.А. Підготовка магістрів у галузі міжнародних відносин до стратегічного управління професійною кар'єрою: монографія. Луцьк: СПД Гадяк Ж.В. друкарня "Волиньполіграф", 2019. 296 с.

3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.

4. Дубасенюк О. А.Компетентнісний підхід як чинник професіоналізації вищої освіти. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2017. Вип. 15. С. 161-164. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_15_52

5. Жигірь В. Дидактичні особливості формування кар'єрної компетентності майбутніх фахівців в процесі їх професійної підготовки. URL: http://bdpu.org:8080/bitstream/123456789/2985/1/Dydaktychni%20osoblyvosti%20formuvannya%20kar%CA%BAyernoyi%20kompetentnosti%20maybutnikh%20fakhivtsiv%20v%20protsesi%20yikh%20profesiynoyi%20pidhotovky.pdf

6. Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України; [головний ред. В.Г. Кремінь]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

7. Клименко М.М. Кар'єрна компетентність майбутніх інженерів-механіків: сутність і структура. [Електронний ресурс]. Science Rise: Pedagogical Education. №7(15). 2017. Art. 9-14. URL: file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/texcped_2017_7_4.pdf

8. Котєнєва Ю.М. Формування уявлень про професійну кар'єру у студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Старобільськ, 2016. 240 с.

9. Кучай О.В. Стратегічне управління професійною кар'єрою при підготовці фахівців у закладах вищої освіти. Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України. Серія 219 "Педагогіка, психологія, філософія" / Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред) та ін. К.: Міленіум, 2018. Вип. 279. С. 123-126.

10. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб: Речь, 2007. 336 с.

11. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. К.: "К.І.С.", 2004. С.6-93.

12. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : "К.І.С.", 2004. С. 15-25.

13. Про вищу освіту . Верховна Рада України, 2014. № 1556-VII. URL:: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

14. Садон Е. В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалист: автореф. дисс. …канд. психол. наук. 19.00.03. Владивосток, 2009. 25 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Хаїнковська Інна, магістрантка І курсу факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя. Спеціальність: Початкова освіта
Науковий керівник: **Падун Н. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Українське суспільство досягло такого рівня соціального розвитку, коли не може собі дозволити втратити жодну підростаючу людину. Такі документи як: Конвенція ООН про права дитини та Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей посилило увагу та відповідальність батьків, держави і громадськості за розвиток, навчання і виховання дітей з народження і до повноліття. Безумовно, діти з особливими потребами теж не повинні залишатися без належної уваги. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що історично так склалося, що такі діти були позбавлені можливостей отримувати освіту поруч зі своїми однолітками з нормальним розвитком, їм відмовляли у доступі до загальноосвітньої навчальної програми і навчали у спеціальних закладах.

В ряді документів, зокрема: "Концепції спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу" (1996), "Концепції реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями" (1998), "Концепції державного стандарту спеціальної освіти" (1999), "Проекті державного стандарту спеціальної освіти" (2004), наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 855. "Про затвердження Плану щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки" обгрунтована нова методологія спеціальної освіти дітей з обмеженими можливостями [8, с.148].

В.О. Сухомлинський наголошував на тому, що не може існувати виховання особистості поза колективом, як не може бути колективу без особистостей. Розумово відсталі діти не повинні бути покинуті самі на себе, а розвиватися у таких же умовах, що й нормальні діти. В.О. Сухомлинський доречно зауважував, що колектив може стати виховним середовищем тільки в тому разі, коли він створюється під час спілкування і спільної діяльності, яка дає кожному радість і насолоду, розвиває його інтереси і здібності, коли є освічений педагог, який любить дітей.

Мета інклюзивної освіти, як зазначають В. В. Алексєєва та І. В. Сошіна, – "надати всім учням можливість найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства" [2, 17-18].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема здобуття освіти дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенка, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової та зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема, щодо впровадження інклюзивної освіти [8; 11]. Вагомий внесок у формування нової системи освіти зробили П. Таланчук, М. Синьов, Р. Ануфрієва, О. Євдокимов, Л. Коваль, Г. Шевцов.

Що ж таке інклюзивне навчання? Термін "інклюзія" (англ. – inclusion) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Однокореневі англійські слова перекладаються як include – включати, залучати; including – включаючи; inclusive – включно, містить [4, с. 5].

Вітчизняні науковці тлумачать цей термін по-різному. Так, Л. Міщик вважає, що інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах [6, с. 57]. А. Колупаєва трактує його як "об’єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмітними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей" [8, с. 76]. Національна асамблея інвалідів України, зазначає, що інклюзія – політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності [7, с. 306].

Поняття "інклюзивний" відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві та поступово замінює термін "інтеграція". В основі інклюзії, на противагу інтеграції, лежить нова філософія та методологія шкільного навчання, яка має враховувати потреби кожної дитини, у тому числі і обдарованої, й тих, котрі мають особливі освітні потреби.

Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало таких учнів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті. Впровадження інклюзії в освітній процес - дозволить кожному громадянину "незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують" [8, с. 14].

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами шляхом організації їх навчання у закладах загальної середньої освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [3, с. 284].

Інклюзивне навчання слід розуміти як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами шляхом їх навчання у закладах загальнолї середньої освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей. У цьому контексті постає необхідність розробки особистісно орієнтованих

індивідуальних планів і програм; методичних рекомендацій щодо належної організації інклюзивного навчання і комплексної реабілітації, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у межах освітньої інклюзії, забезпечення навчальних закладів необхідною матеріально-дидактичною базою, що дозволяє здійснювати інклюзивне навчання.

Та розібравшись зі всіма позитивними моментами інклюзивного навчання ми можемо виділити і ряд недоліків. Отже, дитина з інвалідністю (з особливими потребами) має право навчатися у звичайному класі, серед звичайних дітей, за освітньою програмою. Але держава повинна створити такі умови, щоб батькам дитини з особливими потребами не було необхідності розлучатися з нею.

Хотілося б звернутися до досвіду наших найближчих сусідів. Тифлопедагог з величезним стажем, директор Студії тифлографіки Марек Якубовський (Польща) застерігає українців від різких кроків, оскільки на досвіді власної країни мав змогу переконатися, що знищення системи спеціалізованих інтернатів без розвитку відповідних і доступних дітям і батькам таких дітей послуг є неприпустимим [1].

Інклюзивна освіта повинна надавати право вибору. А це означає, що тільки батьки (опікуни) дитини з особливими потребами, а пізніше сама дитина, мають право обирати, де і як саме їй навчатися.

Попри гучні заяви, ситуація з інклюзивною освітою (не кажучи вже про інклюзію в цілому) є зовсім не такою райдужною, як нам цього хотілося б. Причина – численні "не": немає підготовлених фахівців, немає підготовлених асистентів для учнів з особливими потребами, немає спеціалізованого обладнання для навчання дітей з вадами зору або слуху, нарешті, навчальні заклади не доступні для дітей із захворюваннями опорно-рухового апарату. Крім того, навіть на рівні областей України "на сьогодні немає єдиного підходу до того, як в умовах масової школи навчати нечуючих чи слабкозорих дітей, де штатним розписом не передбачено жодних сурдо- чи тифлопедагогів". Не менш проблемним, є навчання дітей з інтелектуальною недостатністю, що також потребує наявності спеціальних (корекційних) педагогів. І це не кажучи про значні фінансові затрати, пов'язані з навчанням кожної конкретної дитини з особливими потребами [1].

Та інклюзія не обмежується лише освітою. У цьому контексті особливу увагу потрібно приділяти не інклюзивній освіті, як нині, а інклюзивному вихованню суспільства в цілому. Тільки інклюзивне виховання дозволить змінити ставлення суспільства до дітей з особливостями, що своєю чергою дозволить їм стати повноправними членами цього суспільства – ходити в кінотеатри, театри, парки з розвагами, а не лише до школи. Україна мусить подолати бар'єри, як на рівні свідомості своїх громадян, так і на побутовому та інфраструктурному рівнях.

Таким чином українська освіта стане справді інклюзивною лише тоді, коли в українські школи прийдуть реально підготовлені вчителі й асистенти, будуть створені спеціалізовані навчальні програми, підкріплені відповідним наочним матеріалом, а навчальні приміщення будуть пристосовані і обладнані для всіх форм інвалідності.

Список використаних джерел:

1.zn.ua, В.Петровський "Інклюзія як формат життєдіяльноті суспільства" 08.12.2017 р.№47, Електронний ресурс: https://dt.ua/SOCIUM/inklyuziya-yak-format-zhittyediyalnosti-suspilstva-262838_.html

2.Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. № 6(8). К. : Університет "Україна", 2009. С. 17–18

3.Місяк С. А. Організація освіти осіб з фізичними вадами в Україні. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей. К. : Університет "Україна", 2005. С. 284-285.

4. Інклюзія як нова філософія освіти. Радість дитинства – вільні рухи. 2009. № 4. С. 8.

6. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання [Електронний ресурс] Л. Міщик. Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf. – Назва з екрана.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Чаленко Альона Володимирівна, студентка IV курсу, групи СОІ-41, спеціальності 014.03 Середня освіта. Історія
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Одним із основних пріоритетів сучасної освіти є інформаційно-комунікативна компетентність вчителя. Вона розглядається ученими методистами як інтегральна якість особистості, що визначає підготовленість і здатність педагога використовувати інформаційно-комунікативні технології у своїй професійній діяльності. Сьогодні все, що нас оточує змінюється під впливом технологій, змінюється характер та спосіб життя людей, надзвичайно стрімко зростає роль інформаційної діяльності.

На сьогоднішній день більшість навчальних закладів мають комп’ютери, мультимедійні проектори, інтерактивні дошки та іншу техніку, яка допомагає у навчанні для вчителів та учнів. Однак ми і досі розмірковуємо над тим, чи є доцільним використання технологій цивілізації на уроці. На нашу думку, однією із причин застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі є те, що перед кожним педагогом постає питання: "Як вмістити весь навчальний матеріал в невелику кількість годин і доступно пояснити його для здобувачів освіти?".

Якщо задачею навчання є не механічне засвоєння визначних істин, а вироблення навичок самостійного аналізу і, що дуже важливо, формування світогляду і громадянської позиції, то необхідно надати учням максимально широкий спектр інформації з того чи іншого питання з відповідною аргументацією [3, с. 11].

Новітні технологій сьогодні дійсно стають незамінними помічниками педагогів та учнів в опануванні та засвоєнні інформаційних потоків, вони допомагають

моделювати та ілюструвати процеси, явища, події та об’єкти. Здобувачі освіти, які навчаються в 21 столітті часто випереджають багатьох освітян у застосування комп’ютерів і телекомунікаційних технологій. Надзвичайно важливими є те, що сучасні інформаційні технології у поєднанні з новітніми освітніми технологіями стають результативними для підготовки здобувачів освіти з визначеним набором освітніх компетенцій, які готують молодих людей до майбутнього життя в сучасному інформаційному суспільстві.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є створення навчальних презентацій, які на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій є одним з найефективніших методів представлення та вивчення будь-якого матеріалу. Мультимедійні презентації дозволяють підійти до процесу навчання творчо, урізноманітнити способи подачі матеріалу, поєднувати різні організаційні форми проведення занять з метою отримання високого результату, при мінімальних витратах часу на навчання.

Інформативність електронних презентацій набагато вище традиційних за рахунок мультимедійності – наявності не лише тексту і графіки, але й анімації, відео та звуку. Мультимедійні презентації надають перспективи здійснювати віртуальну взаємодію користувача з об'єктами або процесами пізнання, які знаходять своє відображення на екрані. Іншими словами, використання мультимедійних презентацій дозволяє створювати інформаційний і візуальний образ об'єкту, який досліджується [1].

Впровадження презентацій на уроці дозволяє педагогові зручно й дієво візуалізувати статистичну і динамічну інформацію, на свій розсуд готувати завдання, підбирати навчальний матеріал, що збігається зі змістом конкретної теми з будь-якої базової дисципліни, зокрема з історії. У звичайному навчанні підготовка уроку викликає труднощі, адже є необхідність продемонструвати здобувачам освіти статичні та динамічні елементи. Тому слід відзначити, що підготовленні і продумані мультимедійні презентації є одним з кращих видів унаочнення (карти, таблиці, схеми, фото, документи, завдання, шаблони виконання завдань), який швидко може змінюватись за бажанням педагога.

Як ми можемо зрозуміти, найпоширенішим видом інформаційних технологій є мультимедійна презентація. Однак підготовка презентації – це відповідальний і творчий процес, кожен елемент презентації має бути продуманим і осмисленим з точки зору сприйняття учня. Підготовка однієї презентації може зайняти в учителя близько 2 – 2,5 годин, з умовою використання засобів анімації, графіки, аудіо записів, фрагментів мультимедійних енциклопедій. Готовий матеріал дозволяє вчителю історії відмовитись від усіх інших видів наочності і зосередити свою увагу на хід уроку.

Для підготовки мультимедіа-презентації вчитель може скористатися як добре відомим програмним засобом – Microsoft PowerPoint, так і спеціалізованими редакторами: Macromedia Flash, Picasa, Photodex ProShow та ін. Зокрема, програма Picasa (Google, Inc.), дозволяє легко виокремлювати статичні й динамічні зображення з Інтернету; зручно, швидко проектувати як слайд-шоу, так і навчальні фільми;

додавати до проекту текстові й звукові коментарі; створювати колажі із статичних зображень тощо [2, с. 422].

Роль мультимедійних засобів навчання здійснювати вплив на учнів за допомогою інформації, яка діє на кілька органів чуття, і запам’ятовується така інформація краще і міцніше. Досить часто розмова педагогів про сучасний урок зводиться до варіантів використання мультимедійних презентацій на уроці. Існує три ефективних способи застосування мультимедії на уроці історії:

Ілюстративний спосіб ⟶ полягає у тому, що підібраний ряд візуалізації розповідь педагога і використовується при опитуванні, узагальненні матеріалу.

Схематичний спосіб ⟶ аикористання мультимедіа лише розширює можливості побудови схем. Вони стають більш наочними, яскравими, доповнюються елементами, що рухаються.

Інтерактивний спосіб ⟶ поєднує в собі елементи ілюстративного і схематичного підходів. Він викликає в учнів активність, провокує їх на співставлення, роздуми та дискусію.

Сучасний вчитель повинен прагнути до впровадження інтерактивного способу використання ІКТ, та розуміти, що ІКТ - це не флешка з презентацією, а сучасні освітні онлайн-сервіси, навчальні платформи, хмарні мультимедійні технології, дистанційне індивідуальне навчання, навчально-розвиваючі проекти в соцмережах [1].

Читаючи відгуки та думки багатьох вчителів на різноманітних освітніх форумах, блогах, щодо використання мультимедійних презентацій на уроках історії, і на основі власних спостережень, ми дійшли висновку, як може допомогти мультимедія при викладанні матеріалу: підвищити ступінь наочності; отримати швидкий зворотній зв’язок; відповідати науковим і культурним інтересам; створити емоційне ставлення до навчальної інформації; активізувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти; підвищити дієвість засвоєння навчального матеріалу учнями; проводити урок історії на сучасному рівні; скоротити термін освоєння предмета; готувати конкурентоспроможну особистість.

За способом використання презентації в основному розділяють на дві групи: презентації для супроводу доповіді (лекції) і індивідуальні проекти. Перша органічно вписується в структуру уроку, супроводжуючи розповідь учителя. Друга є однією з провідних форм особистісно-орієнтованого навчання.

Дуже допомагає презентація при узагальненні матеріалу, коли в темі є наскрізні поняття, і потрібно наприклад скласти узагальнюючу схему чи таблицю. Наприклад, у темі "Провідні держави світу в 20-30-х рр..ХХ ст.." це поняття демократія й тоталітаризм, диктатори, світова економічна криза та інше [9, с. 41-43]. Досить цікавими є презентація із загадками, коли на початку слайдів учні отримують

лише частину інформації, а іншу вони мають відгадати самі відповідаючи на питання. Така форма дозволяє проводити фронтальний, груповий та індивідуальний види роботи. Ефективним прийомом узагальнення навчального матеріалу є створення таких презентацій здобувачами освіти. Безтекстові презентації вважають психологічними, адже вони супроводжуються аудіо записами та несуть емоційне навантаження ("Голодомор", "Війна", "Крути", "Афганістан").

Коли ж найдоцільніше використовувати мультимедійні презентації на уроці історії?

1) При вивченні нового матеріалу. Дозволяє подавати дидактичний і навчальний матеріал різноманітними наочними засобами. Застосування особливо вигідно в тих випадках, коли необхідно показати динаміку розвитку будь-якого процесу.

2) При закріпленні навчального матеріалу. Для здобувачів освіти – це хороший засіб самоперевірки, стимул до навчання. Для вчителя – засіб якісного контролю засвоєних знань.

3) При перевірці і проведенні самостійних та контрольних робіт. Поряд з усним - забезпечує і візуальний контроль результатів (тестування).

4) При вирішенні завдань навчального характеру. Допомагає виконати малюнок, скласти план рішення і контролювати проміжні і остаточний результати самостійної роботи за цим планом.

5) Для поглиблення знань. Використовується як джерело додаткового матеріалу до уроку.

6) Для виготовлення дидактичного матеріалу. Використовується при обмеженні матеріальних носіїв інформації [1].

Кожен вчитель має пам’ятати, що чудесно виконана презентація не лише приверне увагу учнів, а й пробудить інтерес до навчання. Це дасть ефективне вивчення та засвоєння матеріалу, позитивні результати. У презентації має бути такий баланс між матеріалом, який подається та ефектами, які його супроводжують, щоб увага та інтерес учнів був прикутий до матеріалу.

Отже, урок і виховні заходи при застосуванні інформаційних технологій будуть ефективніші у того педагога, який зберігає людські пріоритети в навчанні та має добре, довірливе ставлення до комп’ютерів та його педагогічних та дидактичних можливостей.

Список використаних джерел:

1. Опис педагогічного проекту. Використання засобів ІКТ для підвищення ефективності уроку історії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://blanki-ua.com.ua/other/9513/index.html?page=2 (дата звернення 11.04.2020 р.).

2. Синиця М.О. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ як засіб формування педагогічних знань / Синиця М. О. // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – с. 418-438.

3. Учитель року – 2005. Досвід кращих. – Х.: Вид. група "Основа", 2005р. – 256 с.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ

Шаповал Анна Володимирівна, магістрантка 1-го курсу факультету психології та соціальної роботи спец. "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Філоненко О.С.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

В умовах сьогодення, проблема екології набуває все більшого значення. Вимирання тварин, зникнення багатьох видів рослин, озонові діри, забруднення грунтів, парниковий ефект, це лише частина тих глобальних змін, які відбуваються на нашій планеті протягом останніх десятиліть.

Причинами такого стану навколишнього середовища є недостатність екологічного виховання, не сформована екологічна свідомість усіх верств населення, недосконаліть структур природоохоронної діяльності. Не усвідомлюючи свого місця у навколишньому природному середовищі, і того, що головною причиною усіх негараздів природи є людина, ми продовжуємо наносити шкоду собі, і головне своїм нащадкам.

У сучасному розумінні під екологічною компетентністю розуміють здатність особистості вирішувати різного рівня проблеми і завдання, що виникають у життєвих ситуаціях, формування екологічної культури, мотивів, знань, навчального й життєвого досвіду, пов’язаних із збереженням довкілля.

Екологічна компетентність дає змогу особистості вирішувати проблеми орієнтуючись на принципи життєвого розвитку. А формування екологічної компетентності стає основним пріоритетом розвитку сучасної освіти [1].

Проблемою екологічної освіти займалося багато вчених. Центром уваги дослідників є формування екологічної свідомості, екологічної освіченості та організація освітнього процесу в якому відбувається здобуття екологічних знань. О. Захлєбний, І. Родигіна, І. Звєрєв, О. Лабенко, А. Волкова, С. Лебідь, Н. Лисенко, І. Матрусов розкривали теоретичні засади екологічного виховання. Основні підходи до формування екологічної компетентності школярів, сутність та структуру цього поняття визначено у напрацюваннях В.Даниленкової, А.Рябова, Д.Єрмакова та ін. О. Варакута, Г. Волошина, Т. Тарасова, Г. Ткачук, Л. Чистякова, Л. Шаповал у своїх дослідженнях розкрили сутність проблеми формування екологічної компетентності в учнів початкової школи. Міжпредметні аспекти екологічної освіти молодших школярів досліджували М. Гриньова, Г. Мегалінська, Д. Трайтак, А. Волкова, Т. Литвинова, Л. Немець, В. Ніколіна, О. Плахотнік, А. Сиротенко.

Початкова школа є фундаментом для формування екологічних знань, умінь та навичок дітей, адже саме в молодшому шкільному віці дитина відкрита для знань, її інтерес до навколишнього світу особливо великий. Провідну роль тут відіграють предмети природничого циклу, вивчаючи які, учні можуть безпосередньо взаємодіяти з природними об’єктами, спостерігати за змінами в природі, проводити дослідження.

Формування екологічної компетентності це складний процес, який залежить від ряду факторів. Зокрема від того, як дитина сприймає навколишнє середовище, яке має відношення до нього, чи усвідомлює раціональність використання природних ресурсів та на скільки бережно ставиться до природи.

Формування у молодших школярів екологічної компетентності базується на рівні знань учнів про природу. Ці знання повинні бути екологічного змісту та відображати взаємозв'язки у природі. Коли дитина розуміє, що все навколишнє взаємопов'язане, вона зможе адекватно оцінити шкоду, яка завдається окремим природнім об'єктам та навколишньому середовищу загалом. Дізнаючись, яку шкоду для природи приносять ті чи інші дії, у дитини формується власне ставлення до цих дій і в подальшому вона робить висновки про їх доцільність та правомірність [2].Такі уявлення мають велике значення при вивченні предметів природничого циклу. Адже у курсах "Природознавство", "Я досліджую світ", "Я у світі" чітко розглядаються зв'язки між живою та неживою природою, між окремими її об'єктами та явищами, між природою та людиною. Досліджуючи ці зв'язки, учні вивчають навколишнє середовище і опановують базові екологічні знання.

Одним із обов'язкових елементів уроків природничого циклу і не тільки, має бути матеріал про екологічні зв'язки. Причому цей матеріал повинен бути не описового характеру тому, що інтерес дитини в такому випадку буде знижуватись, навіть, якщо вчитель наведе цікаві факти, загадки чи прислів'я. Цікавість дітей слід підтримувати пізнавальними завданнями, практичними вправами, розкривати різноманітні, складні взаємозв'язки. Помітний інтерес у дітей викликає розкриття зв'язків людини з природою де людина розглядається як невід'ємна частина природи, вона існує в середині неї. Цей зв'язок розглядається як із позитивної сторони (природоохоронна діяльність) так і з негативної (забруднення водойм, ґрунтів, знищення рослин та тварин) [2] .

Для того щоб знання якнайшвидше засвоювались учнями, вчителю необхідно застосовувати такі способи навчання, які побудовані на емоційно-естетичному сприйманні так, як саме воно найдоступніше для молодших школярів. Емоційні почуття у ставленні до природи треба поєднувати з пізнавальними завданнями і практичними діями у природі.

Як свідчить практика, процес формування екологічної компетентності краще відбувається тоді, коли матеріал який подається є особистісно-значущим для учнів. Так, наприклад, при виборі змісту екологічного матеріалу можна залучити учнів до добору такого матеріалу на урок. Діти можуть самостійно підготувати невеликі повідомлення по темі, намалювати малюнки, об'єднавшись в групи створити невеликі проекти. Також можна запропонувати самостійно обирати об'єкти для спостережень у природі і в подальшому влаштувати їх колективне обговорення у класі.

Ще на початку навчального року вчитель має визначити необхідну кількість екологічних знань, яку мають засвоїти учні протягом вивчення предметів природничого циклу. Слід враховувати, що знання потрібно викладати систематизовано на різних уроках. Причому вся інформація , яка подається, має бути не уривчаста та не розрізнена, а побудована в певну логічну систему [3].

Серед основних засобів формування екологічної компетентності в молодших школярів можна виділити наступні:

- тренінгові вправи;
- заняття-тренінги;
- творча "терапія";
- рольові ігри.

Одним із видів рольової гри є екологічна гра, яка заснована на розгортанні ігрової діяльності, що стимулює високий рівень цікавості до природи, пробуджує інтерес молодших школярів. Використовуючи в освітньому процесі екологічну гру, вчитель може вирішувати такі завдання як:

- формування системи знань про природу;
- розвиток комунікативних умінь та навичок;
- формування навичок поведінки в природі [4].

Найдієвішими і найпрактичнішими, виходячи з практики застосування екологічних ігор на уроках природничого циклу в початковій школі, є такі ігри як: "Знайди хто де живе?", "Підбери листочок", "Знайди свою маму", "Який це птах?". А також рольова гра "Рада лікарів-фахівців" та ігри-конкурси "Вода в живих організмах", "Лікарські рослини", "Природа-джерело здоров'я".

Загалом існує безліч поглядів на вибір методів та прийомів формування екологічної компетентності в молодших школярів, але все ж потрібно не забувати, що в початковій школі дитина вчиться вчитися. Тому, особливо дієвими в освітньому процесі учнів молодших класів є спостереження у природі, екологічні стежини та екскурсії. За допомогою цих форм роботи діти вчаться спілкуватися з навколишнім на прикладі конкретних природних об'єктів. За допомогою екологічних стежинок, діти можуть фіксувати у своїй пам'яті різноманітні краєвиди, а повернувшись у клас відтворити їх у малюнку і потім скласти розповідь на його основі. Така робота не тільки розвиває уважність, спостережливість, логічне мислення учнів, а й спонукає робити їх певні висновки про ті чи інші явища, які відбуваються в природі. А це в свою чергу сприяє і розвитку мовлення, здатності логічно і послідовно викладати свої думки.

Ознаками сформованості екологічної культури та компетентності в учнів початкової ланки є:

- усвідомлення цінності природи в житті людини та їх нерозривного зв'язку;
- здатність існувати у гармонії з природою;
- усвідомлення власної відповідальності за охорону природи;
- здатність критично оцінювати споживацьке відношення до природи, наслідком якого є екологічні катастрофи;
- вміння протистояти проявам екологічної недоброчесності;
- залучення до природоохоронних заходів [1].

Отже, формування екологічної компетентності в учнів початкової школи на уроках природничого циклу, передбачає перш за все становлення відповідальності, яка формується за умови використання в освітньому процесі міжпредметних зв'язків,

виконання практично-дослідницької діяльності, реалізації природоохоронної діяльності та залучення батьків до проведення просвітницько-екологічної роботи.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа. URL: http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepcziya.pdf .

2. Гагарин А.В. Воспитание природой / А.В. Гагарин. М.: МГППИ, 2000. 193 с.

3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. Х.: Вид-во група "Основа", 2011. С.86.

4. Вербицький В.В. Соціально-педагогічна модель екологічної освіти в міських школах / В.В. Вербицький // Еколого-натуралістична творчість : наук.-метод. вісник, 2000. № 1. С. 6–10.

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ВИРІШЕННІ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ МІЖ ДІТЬМИ ТА БАТЬКАМИ

Ярмак Олена, студентка 2-го курсу факультету психології та соціальної роботи спец. "Початкова освіта" (скорочений термін навчання)

Науковий керівник: **Філоненко О.С.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Сім'я – один із головних виховних інститутів, значення якого у формуванні особистості дитини важко переоцінити. Лише в сім'ї, під керівництвом та з допомогою батьків дитина пізнає навколишній світ у всіх його складностях і багатогранних проявах, тут проходить її громадське становлення, формується світогляд та естетичні смаки [2, с. 41].

В.Сухомлинський стверджував: "У сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами, якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи" [4].

Проте, іноді в сімейному вихованні виникають проблеми, пов'язані з конфліктами. Це ускладнює процес формування свідомості та поведінки дітей.

Особливості взаємодії у ситуації конфлікту розкриті в працях А. Анцупова, К. Боулдінга, Л. Козера, Е. Орлової, Л. Петровської, М. Пірен, Н. Пов'якель та ін. Сутність педагогічних конфліктів і готовності вчителів до їх вирішення досліджували В. Галузяк, Н. Грішина, Ю. Костюшко, Г. Ложкін, А. Реан, М. Рибакова та ін.

Конфлікти між дітьми й батьками – це досить складні ситуації міжособистісної взаємодії. О. Карабанова зазначає, що конфлікт у дитячобатьківських стосунках відображає внутрішні протиріччя соціальної ситуації розвитку дитини, зокрема, між рівнем її соціальної, розумової компетентності, її мотивами, потребами, ціннісними орієнтаціями та рівнем і характером вимог, які склалися системою взаємовідносин у

сім'ї та пред'являються дитині [1]. Ці протиріччя порушують усталену систему взаємодії між дітьми та батьками, створюють психотравмуючі ситуації, викликають негативні емоційні переживання, необ'єктивність у ставленні один до одного. Майже всі дослідники відзначають негативний вплив конфліктних ситуацій на міжособистісну взаємодію між дітьми й батьками, що проявляється в їхніх неадекватних когнітивних, емоційних, поведінкових реакціях.

Якщо за нормальних умов основні механізми взаємодії – це взаєморозуміння, взаємопогодження, взаємодовіра, то в ситуації конфлікту між дітьми та батьками можуть виникнути незадоволеність, антагонізм, недовіра, надмірна принциповість, дефіцит щирості, уважного ставлення один до одного.

М. Рибакова розглядає педагогічний конфлікт в контексті педагогічної ситуації. Вона виокремлює такі потенційно можливі конфліктні ситуації: конфлікти діяльності, посталі у зв'язку з невиконанням учнем навчальних завдань, проблем успішності; ситуації поведінки, сформовані в результаті порушення дитиною правил поведінки в школі, на уроках; ситуації відносин, встановлених у сфері емоційно-особистісних взаємин учнів та вчителів, у їхньому спілкуванні, у процесі педагогічної діяльності, через невміння учителя вирішити ту чи іншу ситуацію. Конфлікти відносин вважаються найбільш складними через їхню тривалість і особистісний зміст.

Ситуація конфлікту – це прояв протиріч у взаємовідносинах дітей і батьків. Така ситуація є потенційно та об'єктивно конфліктогенною, тому, щоб вона не переросла в постійний конфлікт, батькам за допомогою вчителя потрібно вчасно виявляти її причини й вирішувати проблеми у взаємовідносинах із дітьми.

В. Сухомлинський відносив конфлікт до руйнівних подій, вважав, що виникнення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі є неминучим і називав конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом великою бідою школи. Він підкреслював роль особистості вчителя в питаннях запобігання й розв'язання конфліктів у освітньому процесі, що вимагає від педагога постійного пізнавання людини, обов'язкової роботи над удосконаленням власних професійних та особистісних якостей. Витоки конфліктних зіткнень учений убачав у самій природі педагогічної діяльності, що об'єднує велику кількість людей із різними особистими якостями, досвідом, характерами [4].

Ми розглядаємо ситуацію конфлікту як сукупність несприятливих умов та обставин, що викликають протиріччя між учасниками взаємодії. Ситуація конфлікту дітей з батьками – це комплекс психологічних, педагогічних, соціальних, морально-етичних та інших умов, система взаємопов'язаних деструктивних суб'єктивних та об'єктивних чинників, які призводять до протиріч у взаємовідносинах дітей і батьків. Такі ситуації характеризуються високим рівнем невизначеності та нестандартності, що обумовлено різноманітністю і латентністю чинників їх виникнення, а також індивідуальними якостями дітей і батьків, стилем відносин у кожній сім'ї, рівнем її педагогічної культури.

Значну роль у вихованні та навчанні школярів варто відвести спільним діям навчального закладу і сім'ї, ефективність яких залежить від особливостей організації роботи з батьками в сучасній школі. Тісна співдружність школи та сім'ї допомагає

забезпечити єдність вимог і виховних впливів. Професійним обов'язком учителя є надання допомоги батькам у налагодженні ними конструктивної міжособистісної взаємодії з дітьми у ситуації конфлікту.

Різноманітність причин, складність форм і серйозність наслідків таких конфліктів потребує від учителя початкової школи високого рівня готовності до роботи з дітьми та їх сім'ями. Успішність вирішення учителем конфліктних ситуацій між дітьми та батьками передбачає знання природи й наслідків таких конфліктів, уміння вчасно діагностувати й аналізувати причини їх виникнення, здатність налагоджувати міжособистісну взаємодію, майстерність неконфліктного спілкування, володіння навичками регулювання емоційного стану (як свого, так і інших учасників конфлікту).

Виходячи з цього, можна виділити такі етапи встановлення взаємодії сім'ї та школи:

- ознайомлення учасників взаємодії з її метою (правами та проблемами дитини, правами і обов'язками сім'ї та школи);

- вивчення школою сім'ї, а сім'єю – школи в межах прав та обов'язків учасників педагогічного процесу;

- виявлення можливостей і недоліків мети взаємодії, обговорення їх і вироблення спільного плану дій, залучення до його виконання;

- створення умов для взаємодії сім'ї, школи;

- формування позитивного ставлення до взаємодії учасників;

- організація та здійснення взаємодії у різних формах;

- контроль за здійсненням взаємодії з усіх сторін, корекція цього процесу [3].

Партнерські відносини між вчителями та батьками повинні бути міцними та різнобічними, особливо для молодших школярів. Адже саме в цей період динамічно формується не тільки інтелектуальна основа особистості, але й її моральні якості.

Отже, успішний розвиток дітей значною мірою залежить від дружної і погодженої виховної роботи школи та сім'ї. Цю істину повинні добре засвоїти не тільки вчителі, а й батьки. Так само як і діти, батьки повинні жити своєю школою, регулярно відвідувати батьківські збори, обмінюватися своїми думками та спостереженнями з класними керівниками. Співпраця родини і школи має ґрунтуватися на взаємоповазі, рівноправному партнерстві. Педагогічний колектив та колектив батьків – повинен мати спільну мету, гуманні стосунки та високу відповідальність.

Список використаних джерел:

1. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.

2. Дворук О. І. Процес виховання очима дитини / О. І. Дворук; Відп. ред. Г. В. Луценко // Педагогіка та конкретні методики. – Черкаси: Родзинка, 2006. – С. 109.

3. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі. – Х.: Видавництво "Точка", 2007. – 192 с

4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський - К. : Радянська школа. - 1978. - 263 с.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТФІЛЬМІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Біла Людмила, вчитель початкових класів Ніжинської гімназії № 3, магістрантка спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Гордієнко Т. В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Питання морального виховання дітей молодшого шкільного віку споконвіків було і залишається актуальним. Сьогодні нагальною постає проблема, на які зразки опиратися педагогам, батькам, добирати програми та форми роботи із прищеплення учням моральних норм та еталонів поведінки.

Формування моральних навичок особистості необхідно починати з дитячих років – для того щоб далі їх лише удосконалювати. Власне, тому педагоги не мають права на помилку у моральному вихованні молодших школярів, що надзвичайно важливо у сучасному глобалізованому, інформаційно-заангажованому суспільстві.

Увага до зазначеної проблеми зросла у зв'язку зі щоразу більшою втратою духовно-моральних цінностей та орієнтирів як дорослих, так і дітей у XXI ст. Становлення особистості в останні десятиріччя реалізується в атмосфері пропагування суто матеріалістичних ниць поглядів на життя, взаємини, поведінку людей. Цьому процесу одностайно сприяє безліч засобів мас-медіа і телебачення.

Як відомо, дитинство – це період життя людини, коли закладаються основи особистісної активності та головні цінності, що визначають якості людини в майбутньому, період оволодіння морально-етичними нормами подальшого дорослого життя. Тому формування моральності у дітей молодшого шкільного віку є надзвичайно важливим і актуальним.

Аналіз досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розкриття проблеми морального виховання зробили Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальпе- рін, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Г. Костюк, С. Рубінштейн. Дослідженням закономірностей морального розвитку особистості займалися Л. Артемова, Р. Буре, В. Кузьменко, В. Нечаєва та Ю. Приходько.

Формування соціально-моральної компетенції є об'єктом науко- вих розвідок таких вчених, як Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, О. Докукіна, О. Кононко, С. Ладивір, Л. Масол, Т. Поніманська, О. Сухомлинська та ін. Питання моральногоконтексту мультиплікації та її впливу на дітей цікавлять багатьох вітчизняних науковців (Н. Гавриш, Г. Гензур, І. Кіндрат, Г. Клокова, М. Поплавський, М. Сітцева, А. Теплюк, І. Халамай та ін.).

Мета статті – довести важливість мультфільмів як незамінного засобу морального виховання молодших школярів.

Моральне виховання – важливий компонент цілісного педагогічного процесу початкової школи. Суть зазначеного аспекту виховання полягає у тісній взаємодії вихователя і дитини з метою прилучення останньої до вічних духовних цінностей суспільства,

формування у неї морального досвіду, виховання високих морально-вольових особистісних якостей і мотивів поведінки.

Як відомо, домінуючим видом зацікавлень дітей молодшого шкільного віку є перегляд мультфільмів, за допомогою якого сучасні педагоги-вихователі можуть практично реалізовувати важливі завдання морального виховання. Процес становлення й розвитку моральної свідомості дошкільнят зазнає впливу багатьох методів та чинників.

Сьогодні відомо багато засобів морального виховання, але, на наше переконання, найменш уживаним є метод показу і пояснення, зокрема під час перегляду мультфільмів, коли має місце чітке тлумачення педагогом ситуацій морального вибору дітей (правди – обману, добра – зла, прекрасного – потворного). До того ж жодна з чинних педагогічних програм і методик не аналізує такого виду діяльності, як перегляд та обговорення змісту мультфільмів (вітчизняних або зарубіжних).

На жаль, сучасні педагоги лише нещодавно почали усвідомлювати, задуму- ватися над тим, що на становлення моральності молодших школярів найбільше впливають улюблені всіма ними мультиплікаційні фільми. Тому сьогодні необхідно детально продумати їх добір, час і місце показу, спосіб з'ясування їх глибоко морального змісту з подальшим поясненням та обговоренням.

Сьогоднішнє телебачення пропонує колосальний набір мультиплікаційних фільмів, причому різного і далеко не завжди позитивного модального змісту, не враховуючи їх величезного впливу на моральну свідомість, моральні почуття та якості дитини. У сім'ях рідко практикують спільний із дорослими перегляд мультфільмів, їх обговорення, засудження зла, схвалення добра тощо. Однак саме зі змісту мультфільмів дитина часто черпає увесь спектр тих правил, норм та еталонів пове- дінки, які впливають на її психіку, свідомість та формують особистість у майбут- ньому.

Водночас результати численних наукових досліджень доводять, що не всі педагоги використовують у початковій школі серед арсеналу своїх виховних засобів перегляд та обговорення мультфільмів, не говорячи вже про т. зв. "фільтрацію" їх змісту з метою впливу на моральне зростання дошкільника. Усі вчителі мають скрупульозно аналізувати зміст пропонованих дітям мультфільмів, обираючи серед медіа-продукції твори повчального характеру. Таке відповідальне ставлення педагогів до відбору фільмів для перегляду пояснюється тим, що, на жаль, далеко не кожний мультфільм у сучасному медіапросторі може позитивно впливати на культурну соціалізованість та моральну свідомість дитини. Проте сучасна культура, точніше, численні елементи т. зв. псевдокультури, занадто рано ознайомлюють дошкільника з тим, що для дитячої свідомості є невчасним і шкідливим, що вона адекватно сприйняти та об'єктивно оцінити поки що не спроможна.

Останні дослідження науковців доводять, що використання мультиплікації – це не просто згаяний час педагогів, а один із важливих засобів формування особистості вихованця молодшого школяра. Для дітей молодшого шкільного віку надзвичайно важливими є зміст і сюжети мультфільмів-казок.

Список використаних джерел:

1. Васильєва О. Використання мультиплікаційних і розвивальних фільмів у роботі з дітьми / Олена Васильєва // Дитячий садок. – 2013. – № 6. – С. 1–7.

2. Карпенко С. Паровозик із Ромашкового / Світлана Карпенко // Дитячий садок. – 2013. – № 6. – С. 15.

3. Кіндрат І. Р. Вплив сучасного медіапростору на формування світоглядних уявлень дитини дошкільного віку / І. Р. Кіндрат // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 13. – Ч. 3. – С. 94–101.

4. Малай І. Мультики: поєднуємо приємне з корисним / Іванна Малай // Дошкільне виховання. – 2014. – № 1. – С. 20–23.

5. Моліцька М. Терапевтичні казки / М. Моліцька ; з польс. перекл. О. Мандрика. – Львів : Свічадо, 2011. Кн. 2. – 2011. – 152 с.

ТРЕНІНГ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Даценко С., магістрантка спеціальності "Освітній менеджмент"
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Гордієнко Т. В.,** кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Слово **"тренінг"** походить від англійського "to train", що означає "навчати, тренувати, дресирувати".

Тренінг – це одночасно:

– цікавий процес пізнання себе та інших;

– спілкування;

– ефективна форма опанування знань;

– інструмент для формування умінь і навичок;

– форма розширення досвіду.

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку та розв’язання проблеми, заради якої вона зібралася . Як правило, учасники в захваті від тренінгових методів, тому що ці методи роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю суттю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте у світі швидких змін і безперервного старіння знань традиційна форма навчання має звужені рамки застосування.Так само, як і будь-яке навчальне заняття, тренінг має певну мету. Нею можуть бути:

– інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь;

– опанування нових технологій у професійній сфері;

– зменшення чогось небажаного (проявів поведінки, стилю неефективного спілкування, особливостей реагування тощо);

– зміна погляду на проблему;

– зміна погляду на процес навчання, аби зрозуміти, що він може давати насолоду та задоволення;

– підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя;

– пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, представників різних відомств, які впливають на розв'язання цих проблем;

– активізація громадськості щодо розв'язання актуальних проблем;

– здобуття альтернативної громадянської освіти.

У тренінгу широко використовуються **методи**, спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Усі вони об'єднуються під назвою "інтерактивні техніки" і забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу.

інтер (лат. inter) – префікс, що означає перебування поміж чимось, кимось;

актив (лат. actus) – приводжу в рух;

інтерактивний – рух, що відбувається між об'єктами: зовнішніми – між окремими людьми, внутрішніми – рух, активність, яка відбувається в самій людині і яка призводить до змін її поглядів, думок, поведінки тощо.

Отже, **тренінг** – це:

– група, яка допомагає стати кожному її учаснику більш компетентним;

– процес, під час якого учасники вступають у взаємодію;

– процес, у центрі якого є проблема та її розуміння учасниками групи, а не компетентність ведучого щодо зазначеної проблеми;

– навчання, під час якого активність учасників вища, ніж активність ведучого;

– навчання, яке дає учасникам задоволення, активізує їх, стимулює інтерес до пізнання;

– навчання, результат якого досягається у взаємодії всіх учасників тренінгу;

– відкриття учасниками в собі нових можливостей, відчуття того, що вони знають і вміють більше, ніж до цього часу думали про себе;

– можливість відкриття інших людей, навчання через взаємодію з ними, розуміння того, на що здатні люди, від яких раніше не очікувалося нічого цікавого;

– можливість у безпечних, з одного боку, трохи штучних, а з іншого – наближених до реальності умовах взаємодії з іншими людьми досягти бажаних змін [5].

Переваги групової форми роботи:

Досвід перебування у спеціально організованих групах може допомогти у вирішенні проблем, які виникають при міжособистісній взаємодії.

Можливість отримати зворотний зв'язок, розуміння і підтримку від інших членів групи, які мають схожі проблеми або досвід і здатні завдяки цьому суттєво допомогти.

У групі можна бути не тільки учасником подій, але і глядачем.

Група може сприяти особистісному росту, підвищенню самооцінки, кваліфікації, набуттю нових навичок.

Групова форма роботи має економічні переваги для учасників.

Список використаних джерел:

1. Міляєва В. Р. Використання психологічних тренінгів для вдосконалення фахової підготовки державних службовців / Міляєва В. Р., Бісик Ю. М. // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 11. – С. 74–79.

2. Озеркова І. Рольові ігри як технологія самовиховання / І. Озеркова // Завуч. – 2001. – № 23–24 (101–102). – С. 57–61.

ФОРМИ РОБОТИ З ЛОГІЧНИМИ ЗАДАЧАМИ

Подобна Н. В., магістрантка спеціальності "Початкова освіта"
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Гордієнко Т. В.,** кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Мислення дитини молодшого шкільного віку знаходиться на переломному етапі розвитку. У цей період відбувається перехід від мислення наочно-образного, що є основним для цього віку, до словесно-логічного, понятійного мислення. Вирішення нестандартних логічних задач здатне прищепити інтерес дитини до вивчення "класичної" математики.

Принцип формування розумових операцій на уроках математики реалізується в такий спосіб:

- спільне і одночасне вивчення взаємопов'язаних понять і операцій;
- широке використання методу оберненої задачі;
- застосування деформованих вправ;
- укрупнення вихідноъ вправи за допомогою самостійного складання учнем нових завдань;
- одночасна подача однієї і тієї ж математичної інформації на декількох кодах.

Наочне ілюстрування взаємно-зворотних операцій змушує учня застосовувати міркування, тобто логічні засоби дослідження, які сприятимуть розвитку розумових операцій. Основна робота для розвитку логічного мислення повинна вестися із задачею. Адже у будь-якій задачі закладені великі можливості для розвитку логічного мислення.

Нестандартні логічні задачі – відмінний інструмент для такого розвитку. Найбільший ефект при цьому може бути досягнутий в результаті застосування різних форм роботи над задачею.

Це:

1. Робота над вирішеною задачею. Багато учнів тільки після повторного аналізу усвідомлюють план рішення задачі. Це шлях до вироблення твердих знань з математики. Звичайно, повторення аналізу вимагає часу, але він окуповується.

2. Рішення задач різними способами. Мало приділяється уваги рішенню задач різними способами в основному через нестачу часу. Але це вміння свідчить

про досить високий математичний розвиток. Крім того, звичка знаходження іншого способу рішення відіграє велику роль в майбутньому. Щоправда, цей метод не доступний усім учням, а лише тим, хто любить математику, має особливі математичні здібності.

3. Правильно організований спосіб аналізу задачі – з питання чи від даних до питання.

4. Уявлення ситуації, описаної в задачі (намалювати "картинку"). Учитель звертає увагу дітей на деталі, які потрібно обов'язково уявити, а які можна опустити. Уявна участь у цій ситуації. Розбивка тексту завдання на значеннєві частини. Моделювання ситуації за допомогою креслення, малюнка.

5. Самостійне складання завдань учнями. Скласти задачу можна за однією зі схем:

- використовуючи слова: більше на, стільки, менше в, на стільки більше, на стільки менше;
- що вирішується за 1, 2, 3 дії;
- за заданим планом вирішення, діями і відповідями;
- за виразом і т. д.

6. Рішення задач з відсутніми або зайвими даними.

7. Зміна питання задачі.

8. Складання різних виразів за даними задачі і пояснення, що позначає той чи інший вираз.

9. Вибрати ті вирази, що є відповіддю на питання задачі.

10. Пояснення готового рішення задачі.

11. Використання прийому порівняння задач і їх рішень.

12. Запис двох рішень на дошці – одного вірного й іншого невірних.

13. Зміна умови задачі так, щоб задача вирішувалася іншою дією.

14. Закінчити рішення задачі.

15. Яке питання і яка дія зайві в рішенні задачі (або, навпаки, відновити пропущене питання і дію в задачі).

16. Складання аналогічної задачі зі зміненими даними.

17. Рішення обернених задач.

Систематичне використання на уроках математики і позаурочних заняттях спеціальних задач і завдань, спрямованих на розвиток логічного мислення, розширює математичний кругозір молодших школярів і дозволяє більш впевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях навколишньої дійсності й активніше використовувати математичні знання у повсякденному житті.

Нестандартні завдання вимагають підвищеної уваги до аналізу умови і побудови ланцюжка взаємопов'язаних логічних міркувань.

Використання таких завдань розширює математичний кругозір молодших школярів, сприяє математичному розвитку і підвищує якість математичної підготовленості. При вирішенні цікавих завдань переслідуються такі цілі:

- формування і розвиток розумових операцій: аналізу і синтезу;
- порівняння, аналогії, узагальнення і т.д.;

- розвиток і тренінг мислення загалом і творчого зокрема;
- підтримання інтересу до предмета, до навчальної діяльності (унікальність цікавого завдання слугує мотивом до навчальної діяльності);
- розвиток якостей творчої особистості, таких, як пізнавальна активність, наполегливість, завзятість у досягненні мети, самостійність;
- підготовка учнів до творчої діяльності (творче засвоєння знань, способів дій, вміння переносити знання і способи дій в незнайомі ситуації і бачити нові функції об'єкта) [2, с. 43].

Оволодіння прийомами розумової діяльності і узагальненими діями у початкових класах дає можливість поступово вводити дітей у світ математичних понять, термінів, символів, тобто світ теоретичних знань, і сприяти тим самим розвитку як емпіричного, так і теоретичного мислення.

Отже, розвиток мислення молодших школярів в процесі навчання математики є основою для подальшого вивчення понять і для усвідомлення закономірностей у різних інтерпретаціях, тобто є основою для наступності між початковою і середньою школою.

Список використаних джерел:

1. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / В. І. Бадер. – К. : АПН, 2000. – 316 с.
2. Баракина Т. В. Можливості вивчення елементів логіки під час уроків математики та інформатики у початковій школі / Т. В. Баракина // Початкова школа плюс до і після. – 2009. – № 4. – С. 33-37.

ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Гусак Тетяна, факультет психології та соціальної роботи
спеціальність "Початкова освіта" (заочна форма навчання)
Науковий керівник: **Турчин Т. М.,** доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Різноманітність методів музичного виховання визначається специфікою музичного мистецтва і особливостями музичної діяльності учнів. Методи застосовуються не ізольовано, а в різних поєднаннях. Наприклад, знайомство підлітків з музичним твором вчитель починає з бесіди, ставить їм питання про композитора і його твори, пройдених раніше (словесний метод); по ходу бесіди виконує знайомі фрагменти (наочно-слуховий метод); повідомляє цікаві відомості про історію створення твору або про обставини виконання, враження, яке воно справило на слухачів (стимулюючий метод); учні слухають твір в грамзаписі (наочно-слуховий метод); відповідають на питання вчителя, діляться враженнями (словесний метод); виконують пропоновані вчителем творчі завдання: слухають, порівнюють і аналізують окремі фрагменти твору (наочно-слуховий метод, метод аналізу і порівняння); визначають ідею твору (метод узагальнення).

Методи стимулювання музичної діяльності застосовуються для створення тієї емоційної, творчої атмосфери, яка необхідна для уроків музики. Метод емоційної дії – уміння вчителя виражати своє відношення до музичного твору образним словом, мімікою, жестами. Наприклад, його голос може емоційно забарвлюватися залежно від характеру, настрою музики: тепло, ласкаво і ніжно розповідає він про колискову; урочисто, з суворими і мужніми інтонаціями – про патріотичну пісню. Всі виразні прийоми вчитель застосовує для посилення емоційної дії музики і збагачення вражень учнів [Дорошенко 2003, с.18-20].

Широке використання методу емоційної дії багато в чому визначає успіх музичної діяльності учнів, а володіння ним говорить про майстерність вчителя. Ефективність методу завжди залежить від тих відносин, які складаються між учнями і вчителем, від його авторитету: сильна емоційна дія на дітей може відбутися тільки в обстановці довіри і взаєморозуміння.

Інтерес до музики залежить від залучення незвичайних фактів, створення ефекту здивування. Наприклад, в учнів викликає інтерес повідомлення педагога про те, що російський композитор А. П. Бородин був одночасно і відомим ученим-хіміком, що В. Моцарт, будучи трирічною дитиною, вже складав свої перші твори. Діти з великим інтересом сприймають Сьому симфонію Д. Д. Шостаковича, коли дізнаються, в яких важких умовах було написано цей твір і, не дивлячись на всі труднощі військового часу, виконано в блокадному Ленінграді. Глибокі емоційні переживання випробовують вони, дізнавшись, що Л. Бетховен пережив велику трагедію: композитор втратив слух, проте любов до музики вселяла в нього сили, завдяки яким він продовжував складати свої геніальні твори, що примушують людей і до цього дня радіти, вірити в щастя, перемогу добра і справедливості. Певний вплив здійснює на учнів і відношення видатних людей до музики.

Великим майстром створення ситуацій, що викликають ефект здивування, була Н. Л. Гродзенська. Наприклад, знайомлячи дітей з "Дитячою пісенькою" П. І. Чайковського ("Мій Лізочек"), вона захоплювала їх розповіддю про незвичайний казковий зміст пісні: "Була одна дівчинка. Звали її Лізою. Вона була така маленька, що всі називали її Лізочек, була вона ну прямо як Дюймовочка; могла навіть зробити канапку з кульбаби і на ній спала, парасольку зробила з листа бузку, вставку для плаття – манишку з крил комаришки, а карету-фаетон замовила з шкаралупи яєчної і поїхала на бал, черевички замовила з шкаралупи рачка, і вийшло у неї не два, а чотири черевички..." Після такої розповіді діти з великим інтересом і увагою слухали цю пісеньку П. І. Чайковського [Дорошенко 2003, с.18-20].

Стимулюванню інтересу до музичної діяльності сприяє створення ситуацій успіху. Вони особливо необхідні в тих випадках, коли учні проявляють старання, але випробовують утруднення, наприклад, через відсутність координації між слухом і голосом не можуть досягти чистої інтонації. Заохочуючи дітей, вчитель створює ситуацію успіху, а переживання радості додає їм сили, упевненість в подоланні труднощів, допомагає підняти емоційний тонус в роботі над виконанням пісні. Деякі учні переживають почуття невпевненості, боязнь при виконанні творчих завдань, коли педагог пропонує "скласти" свою пісню або свій танець. Підбадьорювання і позитивна оцінка допомагають створити обстановку розкутості, невимушеності, яка необхідна для творчості.

Розвитку музичного інтересу дітей сприяють ігрові ситуації, які зазвичай застосовуються в роботі з молодшими школярами, і особливо з шестирічками. В ігрових ситуаціях легше організувати пісенну творчість, інсценування, драматизації. Наприклад, вчитель дає дітям ляльку, просить укласти її спати і заспівати колискову. Граючи в мисливців і зайців, одна частина хлоп'ят зображає сміливих, рішучих мисливців, а інша – зайців, що крадуться. Ігрові ситуації допомагають також підтримати інтерес дітей до уроку, зробити емоційну розрядку і попередити перевтому.

До методів стимулювання музичної діяльності відноситься і створення проблемно-пошукових ситуацій, коли перед учнями ставляться різні творчі завдання. Наприклад, при розучуванні російського народного танцю першокласникам пропонується визначити, як його краще виконати: парами або стоячи в крузі. Можна запропонувати дітям вибрати дитячі музичні інструменти, які, на їх думку, підкреслюватимуть виразність музичного образу при виконання супроводу до твору. Підлітки з цікавістю визначають кращу інтерпретацію або композитора твору, чия творчість їм вже знайома. Проблемно-пошукові ситуації активізують музичну діяльність, концентрують слухову увагу учнів, примушують мислити, міркувати, розвивають творчі здібності.

У педагогічній науці XXI століття яскраво заявляє про себе особистісно орієнтований підхід, який на сьогодні можна назвати інноваційним, що забезпечує створення нових механізмів освітнього процесу та ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості дитини, її самостійності, індивідуальності. Досліджуючи дану проблему, науковці виокремлюють низку вчень, які лягли в основу сучасної освітньої концепції, серед яких найбільш відомі – особистісно-культурологічне (Є. Бондаревська), особистіснорозвивальне (І. Котова, В. Сєріков, Є. Шиянов), суб'єктно-особистісне (І. Якиманська), практико-орієнтоване (М. Кузнецов), особистісно зорієнтоване (М. Алексєєв) та ін. Враховуючи висновки цих дослідників, можна наголосити, що особистісно орієнтоване навчання визначає центром освітнього процесу особистість дитини, а головною метою цього процесу є психолого-педагогічна допомога в становленні її "суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні" [О. Пєхота 2006 – с.272]

Так, інноваційна організація пізнавальної та практичної музичної діяльності учнів у системі особистісно орієнтованого підходу може здійснюватися шляхом використання нестандартних форм навчання (діалог, дискусія, "скарбничка почуттів", опитування-тести, методика незакінченого речення, визначення тематики міні-творів, складання "тезаурусу мудрих думок про музику", "щоденник музичних вражень", складання "словника почуттів музичних творів" (Є. Лоцман), імітація організації естетичної творчої діяльності (урок-мандрівка по музичному театру, урок-мандрівка по картинній галереї, урок-народної творчості, урок-фольклорного свята, урок-книжковий ярмарок, уроки-кіностудії і т. п.), урок-концерт, урокрепортаж з художньої виставки, урок-рецензія, урок-репетиція, урок-спектакль, уроки, які спираються на видуманих казкових героїв; методів (інтерактивні, ігрові, проблемно-пошукові (Л. Масол), аудиторної передачі, візуальної демонстрації, кінестетичного сприйняття та передачі естетичної інформації, методи художнього виконання, синектики, художньо-творчих аналогій, навчально-критичного вираження, вживання в естетичний об'єкт

(О. Олексюк); прийомів (створення яскравих образно-наочних уявлень, ситуацій успіху, взаємодопомоги, спонукання до пошуку альтернативного рішення (С. Горбенко), прийоми полімодального уявлення естетичної інформації ("музичних люстерок", пластичного моделювання, зорової стимуляції, синкретичного занурення в художній образ), рефлексивні прийоми – ранжування, емфатичного слухання (Є. Волчегорська) та здійснення самостійних художньо-творчих проектів.

Урок музичного мистецтва в межах особистісно орієнтованого підходу сприяє не тільки розширенню і вдосконаленню знань дітей, а й їхньому саморозвитку, адже вони знайомляться з музичними творами, вчаться висловлювати власні судження перед однокласниками, таким чином зростає їх внутрішня мотивація, що є одним із важливих компонентів реалізації особистісно орієнтованої освіти. Відтак в якості основної мети використання інноваційних технологій на уроках музики можна розглядати активізацію пізнавальної та творчої діяльності учнів. Цьому сприяють застосування інтерактивних та інформаційних технологій на уроках музичного мистецтва, що дозволяє по-новому використовувати текстову, звукову, графічну й відеоінформацію, та її витоки; збагатити методичні можливості, надання сучасного рівня викладання; активувати творчий потенціал учнів; виховувати інтерес до музичної культури; формувати духовний світ дитини [Олексюк О. М. 2006-с.188]. Гармонійно поєднуючи знання комп'ютерної грамоти з музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, створюється нова якість сучасного інтегрованого уроку.

Список використаних джерел:

1. Дорошенко Т. Методи навчання сприйняття музики // Початкова школа – 2003, №6 – с. 18-20

2. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О.М. Олексюк. – К.:КНУКіМ,2006 – с. 188

3. Пєхотіна О. Особистісно орієнтовне навчання: підготовка вчителя: монографія. – 2-ге вид., доп. та перероб. / О. Пєхота, А. Старева – Миколаїв : Вид-во "Іліон", 2006 – с.272

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Гусак Тетяна, факультет психології та соціальної роботи
спеціальність "Початкова освіта" (заочна форма навчання)
Науковий керівник: **Турчин Т. М.,** доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

"Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї, без музики важко переконати людину, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури."

В. Сухомлинський

В умовах реформування національної освіти проблема вдосконалення системи музичного навчання дітей початкової школи набуває першочергового значення. За таких умов пріоритетне місце посідає розробка інноваційної методики музичного навчання дітей молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії.

В даний час музикотерапія стоїть на стику декількох наук. Вона пов'язана з медициною, фізіологією, загальною та музичною психологією, музикознавством та іншими науковими сферами. Звернення музиканта-педагога до музикотерапії розширює його професійну компетентність, дозволяє глибше зрозуміти сенс процесів, що відбуваються у психіці людини при спілкуванні з музикою.

Мета:розглянути історичні аспекти розвитку музикотерапевтичних технологій, обгрунтувати доцільність застосування прийомів музикотерапії на уроках музичного мистецтва в початковій школі.

Музикотерапія – одна з найдавніших прикладних форм застосування музичного мистецтва в людському суспільстві. Незбагненні цілющі властивості музики відзначались ще в глибокій давнині і не втратили своєї сили впродовж тисячоліть до сьогодні. Навіть навпаки: чим далі просувався прогрес цивілізації, тим більше потрібні були людині засоби емоційної компенсації від стресів, найсильнішим і найдієвішим з яких залишалась музика. В XX столітті розвиток музикотерапії як науки активізувався з небувалою до того багатоманітністю. Окрім традиційної у використанні музикотерапевтичних методів галузі − психіатрії – здатність звукового мистецтва позитивно змінювати фізіологічний стан людини стали застосовувати практично всі лікувальні сфери та галузі педагогічної освіти.

Ще у I ст. н. е. Сенека висловлював думки про те, що суть людини не в тому, як узгоджуються між собою високі та низькі голоси, як виникає гармонія звучання струн, що видають різні звуки. Суть музики – у створенні в душі злагоди, коли думки людини не розходяться з її переконаннями [1].

Гармонізуючий вплив музики на психічні процеси можна використовувати в роботі з дітьми. Роздратованість, гнів можна зняти музикою Р. Вагнера ("Хор пілігримів"), від пригнічення, меланхолії можна звільнитися при слуханні творів Л. Бетховена ("До радості"), при нервовому виснаженні можна застосувати музику Е. Гріга ("Ранок"). Є твори, які покращують увагу, допомагають зосередитися. Це, наприклад, "Пори року" П. Чайковського, "Місячне сяйво" К. Дебюссі, "Мрії" Р. Шумана [2].

Специфічною особливістю мотивів музичної діяльності є їх функціональність, тобто спрямованість не так на результат діяльності, як на сам її процес. Наше спілкування з "прекрасним" (творами музичного мистецтва) відбувається не заради якоїсь мети, а тому, що для нас ці моменти "зустрічі" є цінними самі по собі.

Формування усвідомленого сприйняття музики в школярів – складний, своєрідний, нерівномірно протікаючий процес, що залежить від вікових особливостей. Сприйняття музичного твору 7-9-річними дітьми, відрізняється нерозчленованістю, неповнотою. Багато учнів не розрізняють особливостей інтонаційної будови мелодії, не помічають конкретних змін елементів музичної мови: мелодії або ритму (хоча відчувають, що твір у цілому змінився), не чують зміни гармонійних функцій і краси тембрового забарвлення гармонії. Дослідники в галузі музичного сприйняття запев-

няють, що у дітей найяскравіше проявляється емоційність. Музичне мислення і слух розвинені недостатньо, життєвий досвід у них також невеликий, усвідомлені музичні уявлення і знання про музику майже зовсім відсутні. Водночас вже досить розвинена уява, образи якої емоційно насичені і яскраві, хоча бідні деталями.

Таким чином, процес формування музичного сприйняття школяра - це розгортання послідовності різних його станів, зумовлених внутрішньою структурою і тими можливими перетвореннями, які містяться в цій структурі.

Можна виділити рівні формування музичного сприйняття школяра. Виготський виокремлює наступні критерії сформованості навичок музичного сприйняття учнів:

- емоційна забарвленість образів;
- диференціювання окремих елементів музичної мови і усвідомлення їх виразного значення;
- розгорнення і доказовість суджень;
- правильне розуміння розвитку музичного образу; ступінь самостійності учня при виконанні завдань та їх творчий характер;
- уміння користуватися отриманими знаннями (на основі життєвого та музичного досвіду) і застосовувати їх при аналізі музичного твору [3].

Активне сприйняття музики - основа музичного сприйняття в цілому. Тільки тоді музика може виконувати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаться по-справжньому чути і роздумувати про неї. Відчуте і продумане сприймання музики – одна з найактивніших форм залучення до цього виду мистецтва, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття і думки. Від сформованості сприйняття залежить, чи буде людина сама вдосконалювати свій внутрішній світ при спілкуванні з мистецтвом, чи ні. На заняттях зі школярами створюється позитивна установка на сприйняття музичного твору. Учні повинні слухати музику в атмосфері, наближеній до "атмосфери концертного залу" (як на справжньому концерті). Процес сприйняття і виконання виникає з тиші і тишею закінчується. Можна передбачати слухання музики точно сформульованим питанням - проблемою, або запропонувати ряд словесних характеристик музики, з яких потрібно вибрати образ, який найбільш підходить до певного твору.

Можна виділити такі принципи введення елементів музикотерапії в навчально-виховний процес:

- принцип формування соціальної активності особистості (здійснюється за допомогою включення кожного учня в посильну для нього активну музичну діяльність у спільноті однолітків);
- принцип обов'язкового успіху впровадження елементів музикотерапії (визначається професійною компетентністю педагога);
- принцип наступності в процесі організації занять гуманітарної спрямованості (реалізується з метою створення психологічної врівноваженості і впевненості в життєвій необхідності як навчальних занять, так і позакласних заходів);
- принцип індивідуально-особистісного підходу (допускає різнобічне вивчення особистісних якостей учнів);

- принцип оптимізму (реалізується через створення психолого - комфортних для учнів умов навчально-виховного процесу).

Також виділяються методи введення елементів музикотерапії в навчально-виховний процес:

- методи роз'яснення, переконання;
- методи саморегуляції з метою вироблення емоційно-вольових навичок (самовладання, витримки, самодисципліни);
- методи ігрової діяльності (асоціативні, музикування);
- методи виховання на позитивних, героїчних прикладах поведінки людей [4].

Нова парадигма освіти орієнтована на людину нової культури, на формування субкультури особистості, на відтворення і збереження в освіті простору як духовної культури, так і цінностей субкультури людини. Визначаючи місце дитини в культурному просторі, слід пам’ятати, що вона є головною цінністю і об'єктом культури.

Пізнання світу дитини відбувається на всіх шляхах її розвитку в процесі навчання і виховання в культурно-освітньому просторі.

Особливе значення у формуванні субкультури особистості школяра Л.С.Виготський надавав засобам мистецтва.

У системі загальної освіти визначене одне з основних завдань уроків музики: знімати нервово-психічні перевантаження, відновлювати позитивний емоційно-енергетичний тонус учнів.

Сприйняття музики, її виконання і створення є основними формами не тільки музичного сприйняття, а й музичної психотерапії[3].

Музикотерапевтична технологія в освіті – це інноваційна педагогічна технологія, спрямована на збереження та укріплення індивідуального здоров’я учнів за допомогою послідовних дій в ході навчально-виховного процесу.

Однією з основних задач використання музикотерапевтичних технологій на уроках музики є відновлення позитивного емоційно-енергетичного тонусу учнів, зняття нервово-психічних перевантажень.

Сутність музикотерапевтичних технологій полягає в сприянні як музично-творчого розвитку учнів, так і оздоровленню їх традиційними педагогічними прийомами та засобами музичної виразності й інноваційними засобами музикотерапії.

Вона є однією з інноваційних педагогічних технологій та ставить перед собою наступні завдання:

оздоровчі: створення умов для комфортного самопочуття; оволодіння методиками слухання, дихання, вокалізації та здоров’язбереження;

виховні: виховання інтересу та поваги до культурно-музичної спадщини країни; виховання стійкого інтересу і потреби до музики, як засобу самовираження;

освітні: засвоєння певного обсягу знань з музики та музикотерапії; оволодіння навиками вокалотерапії, дихальних розминок; розучування старовинних обрядів, православних пісне співів;

розвиваючі: розвиток музичних здібностей, комунікативних якостей; розвиток здібностей до створення музично-поетичних творів та імпровізації;

соціальні: створення умов для самореалізації шляхом втягування в творчу діяльність; соціальна адаптація шляхом формування позитивної самооцінки.

Змістом музикотерапії є система диференційованих методів, способів і елементів лікувально-виховного впливу, здійснюваного за допомогою експресивної (активної) і рецептивної (пасивної) діяльності.

Ж. Шошина розрізняє основні форми музикотерапії: рецептивну, активну, інтегративну [5].

Рецептивна музикотерапія (пасивна) відрізняється тим, що людина в процесі музикотерапевтичного процесу не бере в ньому активної участі, займаючи позицію простого слухача. Їй пропонують прослухати різні музичні композиції або вслухатися в різні звучання, що відповідають стану її психічного здоров'я та етапу лікування.

Активні методи музичної терапії засновані на активній роботі з музичним матеріалом: інструментальна гра, спів.

Інтегративна музикотерапія поряд з музикою задіює можливості інших видів мистецтва: малювання під музику, музично-рухливі ігри, пантоміма, пластична драматизація під музику, створення віршів, малюнків, оповідань після прослуховування музики та ін творчі форми. Музично-терапевтичні методи, як правило, підбираються індивідуально.

Музика – невід'ємна складова нашого буття. Вона робить життя змістовнішим, веселішим, цікавішим, збагачує різними емоціями. У молодшому шкільному віці діти чи не найбільше полюбляють музичні заняття, розваги, свята, музичні паузи, ігри.

Музикотерапія передбачає використання спеціальної добірки музичних творів з метою впливу на емоційно-почуттєву сферу дитини, її духовне зростання, забезпечення релаксації та емоційного тла для оптимізації різних видів діяльності. Музику можна використати для надання психолого-педагогічної допомоги дітям з інтелектуальними, мовленнєвими, руховими, сенсорними, емоційними порушеннями. Насамперед музика впливає на емоційну сферу дитини, вона також є засобом невербальної комунікації та одним з можливих способів пізнання світу.

Висновок. Як ми бачимо - уроки музики нерозривно пов’язані зі здоров’язберігаючих технологіями,які покликані виховувати, стимулювати у дітей бажання жити, бути здоровими, вчити їх відчувати радість від кожного прожитого дня; показувати їм, що життя - це прекрасно, викликати у них позитивну самооцінку.

Список використаних джерел:

1. Антонова-Турченко О. Г., Дробот Л. С. Музична психотерапія. [Посібник-Хрестоматія] / О. Г. Антонова-Турченко, Л. С. Дробот. - К., АСТ, 1997.

2. Паньків Л. Вплив музики на псіхічне здоров'я особістості / Л. Паньків // Початкова школа. - 1999.

3. Виготський Л.С. Психологія мистецтва. / Л.С. Виготський, - М., Мистецтво, 1986.

4. Музична освіта в школі. Навч. Посібник / упоряд. Л.В.Школяр : Видавничий центр "Академія", 2001.

5. Шошина Ж. Про музичну терапію / Ж. Шошина // Психологія процесів художньої творчості. - М.: Наука, 1984.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК АКТИВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛЯРІВ

Парубець Віталія, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Коваленко Є. І.,** кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки

Актуальність. Сучасна реформа Нової української школи спрямована на розкриття внутрішнього потенціалу дитини, формування особистості учня як активного суб'єкта в освітньому процесі та інших сферах життєдіяльності, здатного до самореалізації та самоактуалізації у майбутньому.

Сьогоденна модель особистісно зорієнтованого навчання передбачає таку організацію освітнього середовища, де максимально розвиваються індивідуальні можливості дитини, її потреби, мотиви, цінності, перспективи. Основними умовами ефективної пізнавальної діяльності школярів та активного засвоєння ними навчального матеріалу є наявність навчальної мотивації, бажання вчитися.

Парадигма Нової української школи вимагає нових підходів, дидактичних засобів, технологій, засобів навчання сучасних дітей. На жаль, останнім часом спостерігається зниження рівня навчальної мотивації учнів, яка характеризується переважно зовнішніми мотивами. Саме тому актуальним є розробка методик забезпечення результативності навчання, що включають елементи пошукової діяльності, інтегрованого та проєктного навчання, діяльнісного підходу, враховуючи інтереси та потреби сучасного покоління. Такий підхід має створити умови для розвитку внутрішньої навчальної мотивації школярів, досягнення гарних результатів у навчанні.

Система мотивації навчальної діяльності школярів активно досліджувалась зарубіжними та вітчизняними педагогами та психологами (В.Г. Асєєв, І.Д. Бех, Н.М. Бібік, Л.І. Божович, М.С. Вашуленко, Є.П. Ільїн, О.О. Киричук, А.К. Маркова, А. Маслоу, М.В. Матюхіна, І.П. Підласий, О.Я. Савченко, Д.М. Узнадзе, К.Д. Ушинський та ін.). У працях науковців ґрунтовно досліджено проблему навчальної мотивації, особливостей її формування та розвитку.

Метою статті є розкрити сутність мотивації навчання як психологічного чинника активізації освітнього процесу; виявити особливості мотивації в структурі навчальної діяльності школярів.

Навчальна діяльність супроводжує майже всі роки особистісного становлення людини. Вона підлягає постійному впливу педагогічних, психологічних, соціальних факторів, що впливають на її успішність та результативність, спонукається різними мотивами. Можна вважати, що пізнавальна діяльність людини є особливим поєднанням інформаційних та мотиваційних процесів.

Однією з фундаментальних проблем у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців є проблема мотивації. Х. Хекхаузен стверджував, що, мабуть, не знайдеться така інша недосяжна галузь психологічного дослідження, яку б можна розглянути з різних сторін, як психологія мотивації [1].

Мотивація – складна, багаторівнева, неоднорідна система спонукань, що включає в себе потреби, інтереси, мотиви, ідеали, емоції, норми, цінності та ін. Водночас, будь-яка діяльність є полімотивованою, а в мотиваційній структурі діяльності можна виділити домінуючий мотив.

Мотив - це сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість. [8].

Навчання – це не тільки процес оволодіння загальними чи спеціальними навичками, а й систематичне засвоєння певного кола знань та умінь з більшою або меншою успішністю. Проте результативність навчання зумовлюють навчальні мотиви, а також розуміння мети та інтересу до процесу навчання [11].

Л. В. Занков визначає поняття *мотивації навчання* як загальну назву для процесів, засобів, методів спонукання учнів до продуктивної навчальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти, що залежить від рівня сформованості навчальної мотивації школярів [2, 17].

О.І. Киричук поняття *навчальної мотивації* розуміє як систему природних, соціальних та особистісних чинників, що спонукають до включення у навчальний процес, відвідування освітнього закладу, дотримання вимог учителя, до зусиль, спрямованих на подолання навчальних труднощів, до розвитку власних здібностей та навчальної взаємодії [6, 67].

Мотив навчання – це спрямованість учня на різні сторони навчальної діяльності. А.К. Маркова розділяє мотиви навчання залежно від спрямованості активності учня на певну сторону навчальної діяльності, а саме: *пізнавальні мотиви*, коли активність учня спрямована на зміст навчальної діяльності та процес її виконання та *соціальні мотиви,* де активність школяра у процесі навчання спрямована на взаємодію з оточуючими.

У свою чергу пізнавальні мотиви можуть бути пов'язані з орієнтацією на оволодіння новими знаннями, інтересом до суттєвих ознак явищ, закономірностей, теоретичних принципів – *широкі пізнавальні мотиви*; на засвоєння способів здобуття знань, коли в учнів виникає інтерес до прийомів самостійного отримання знань, методів наукового пізнання, раціональної організації навчальної діяльності – *навчально-пізнавальні мотиви;* на самостійне удосконалення способів здобуття нових знань – *мотиви самоосвіти.* Всі згадані рівні пізнавальних мотивів забезпечують у школяра "мотив досягнення", коли він прагне до успіху, ще кращих результатів у навчанні, порівняно зі своїми минулими досягненнями. Також допомагають у подоланні шкільних труднощів, стимулюють пізнавальну активність та ініціативність.

Соціальні мотиви також розділяються на різновиди: *широкі соціальні мотиви,* які полягають у прагненні учня отримати знання, щоб бути корисним своїй країні, суспільству в цілому, бажання підготуватися до майбутньої професії; *вузькі соціальні (позиційні) мотиви* – прагнення дитини зайняти певну позицію, місце у стосунках з оточуючими, отримати схвалення та авторитет; *мотиви соціального співробітництва* – учень прагне усвідомлювати, аналізувати способи та форми свого співробітництва та взаємостосунків з учителем, однокласниками, постійно їх удосконалювати [8].

Необхідно відзначити, що навчальна діяльність завжди містить в собі кілька мотивів. В мотиваційній системі поєднуються зовнішні та внутрішні мотиви. Зовнішні мотиви часто походять від батьків, педагогів, однолітків та суспільства в цілому. Вони проявляються у формі вимог, вказівок, підказок і навіть примусу, виражені в мотивах навчання заради матеріальної винагороди та уникнення невдач. Найчастіше вони є дієвими, проте їх дія викликає внутрішній супротив особистості дитини [4].

В педагогічній практиці учителів, батьків часто використовуються такі методи заохочення, які навпаки - знижують рівень навчальної мотивації учнів. Сюди можна віднести надмірну увагу, нещиру похвалу, суб'єктивні завищені оцінки, а також критику, ігнорування, невиправдано занижені оцінки, позбавлення матеріальних чи інших цінностей. Такий вплив на навчальну мотивацію школярів зумовлює орієнтацію на мотиви матеріального благополуччя, комфорту та самозбереження.

Тому важливо, щоб дитина мала внутрішнє бажання вчитися, проявляла зацікавленість до пізнання нового, невідомого та відчувала радість і задоволення від самого процесу навчання та взаємодії з оточуючими у ході навчально-пізнавальної діяльності.

Аналізуючи процес навчання, можна свідчити, що навчальні мотиви

виконують своєрідні функції, що визначають поведінку учня в ході пізнавальної діяльності: 1) *спонукальну*, яка відображає спрямованість енергії на певний об'єкт, тобто вибір та реалізацію певної лінії поведінки, оскільки особистість учня завжди прагне досягти певної пізнавальної мети; 2) *регулятивну*, коли мотив визначає характер поведінки та діяльності, від чого залежить реалізація або ж особистісних, або суспільно значимих потреб; реалізація цієї функції завжди пов'язана з ієрархією мотивів.

Важливим теоретико-методологічним фактом є те, що наявність в учня навчального мотиву буває недостатнім, якщо він не вміє ставити мету на різних етапах навчальної діяльності. Мета – спрямованість учня на виконання окремих дій, з яких складається навчальна діяльність. Мотив створює установку на дію, а мета, її досягнення забезпечує реальне виконання дії.

Свідому постановку мети психологи пов'язують з розвитком довільності поведінки, з прийняттям рішень, проявом намірів, що зменшує імпульсивність, безпосередність та ситуативність поведінки учня. Учитель має навчити дітей цілепокладанню - активно і самостійно ставити цілі, що відповідають їх можливостям та поставленим завданням.

Формування правильної мотиваційної спрямованості, постановка мети мають супроводжуватися й впливом на емоційне ставлення дитини до навчання, адже емоції мають мотивуюче значення в процесі навчання. Регулююча роль емоцій полягає в тому, що вони не тільки супроводжують процес діяльності, а й передують їй, що підготовлює дитину до включення в цю діяльність.

Психологи та педагоги виділяють 5 рівнів навчальної мотивації школярів: 1) *високий* - у таких дітей розвинутий пізнавальний мотив, бажання успішно виконувати завдання, дотримуватися всіх шкільних вимог, реагують на вказівки вчителя, відповідальні та сумлінні; 2*) гарна шкільна мотивація* - учні успішно справляються з

навчальною діяльністю, такий рівень мотивації є середньою нормою; 3) *позитивне ставлення до школи* - школа приваблює таких дітей позанавчальною діяльністю, пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою і навчальний процес їх мало цікавить; 4) *низька шкільна мотивація* - такі діти відвідують школу неохоче, бажали б пропускати заняття, на уроках неуважні, постійно відволікаються, мають проблеми в навчанні; 5) *негативне ставлення до школи*, *шкільна дезадаптація* - учні не можуть впоратися з навчанням, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, учителями, школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, можуть виявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, дотримуватися тих чи інших норм і правил шкільного життя [5].

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок про те, що навчальна мотивація визначається сукупністю чинників, а саме:

- ✓ особливостями освітньої системи та закладу, у якому проходить освітній процес;
- ✓ специфікою організації освітнього процесу;
- ✓ індивідуально-психологічними та особистісними особливостями учнів (вік, рівень інтелектуального розвитку, здібності, характер взаємодії з оточуючими, самооцінка і т.д.;
- ✓ індивідуально-психологічними та особистісними особливостями педагога та характером відносин з учнями;
- ✓ особливостями навчального предмету.

Психологи все рідше розглядають мотивацію до навчальної діяльності лише як звичайне спонукання, як певну вибіркову спрямованість (інтерес, схильність, бажання) школярів на засвоєння навчального матеріалу. В наш час мотивацію до пізнавальної діяльності розглядають як складний, багатокомпонентний процес, в якому задіяні різні когнітивні, емоційні, вольові складові [1]

Отже, аналіз наукових досліджень психологів та педагогів показав, що навчальна мотивація є комлексом спонукальних мотивів до пізнавальної діяльності, яка складається з різних чинників, що мають властивість змінюватися, утворювати нові поєднання.

Список використаних джерел:

1. Божович Л.И. Развитие мотивов учения у школьников / Л. Божович, Н.Морозова, Л. С. Славина. Москва, 1991. Вып. 36. С. 29-104.

2. Воронова Н.В. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів / Н.Воронова. *Початкова школа*. 2007. № 3. С. 5-6.

3. Занков Л. В. Обучение и развитие. Экспериментально-педагогические исследования): Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. Москва: Мысль, 1990. 224 с.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.Ильин. Санкт-Питербург, 2000. 512 с.

5. Кириленко В.Г. Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів / В.Кириленко. *Початкова школа*. 2007. № 12. С. 50-53; 2008. № 1. С. 56-62.

6. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів / О.І. Киричук. Київ : *Радянська школа*. 1982. 128 с.

7. Лук’янова О.М. Навчальна мотивація учнів: психолого-дидактичний аспект / О.Лук’янова . *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2008. № 7-8. С. 27-31.

8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва, 1983. 96 с.

9. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. Москва: Педагогика, 1984. 114 с.

10. Мельников Д.Є. Мотивація і проблеми у навчанні / Д.Мельников. *Народна освіта*. 2002. № 9. С.123-130.

11. Підласий І. П. Педагогіка: В 2 кн. Москва: Владос, 1999. Кн. 1. 256 с.

ВИРІШЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Хаїнковська Інна, магістрантка спеціальності "Початкова освіта" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий кекрівник: **Гордієнко Т.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Дослідження дітей із затримкою психічного розвитку показали, що вони не оволодівають багатьма вміннями і навичками при розв’язуванні арифметичних задач відповідно до норми. Т.В.Сак вказує, що труднощі в учнів з ЗПР певною мірою обумовлені особливостями розвитку у них таких мисленнєвих операцій, як аналіз та синтез. Дані операції у цих дітей досить тривалий час носять односторонній характер. Операція синтезу, у них є звуженою і фрагментарною. Це призводить до неспроможності школярів з ЗПР виділяти всі необхідні елементи, властивості об'єктів та встановлювати зв'язки між ними [5].

У дітей з вадами зору виявлено низький рівень засвоєння математичних понять, розумових дій, операцій і форм мислення які забезпечують процес розв’язування арифметичних задач [6]. Т.П. Назарова зауважує що, часто діти з порушенням зору не можуть зрозуміти всю умову арифметичної задачі в наслідок чого виконують дії, що не відповідають її змісту. Сліпа дитина в молодшому віці, засвоюючи знання про навколишнє, спирається на недостатньо досконалі сенсорні здібності. А у старшому на різних стадіях розвитку конкретних уявлень і формальних операцій компенсує недолік сенсорних можливостей, опираючись на інтегративні процеси пізнавальної діяльності та засвоює арифметичні задачі у пізніший термін [6].

Особливі труднощі при розв’язуванні арифметичних задач виявлено у дітей зі зниженим слухом та глухих. Це пов'язано з недостатнім розумінням ними слів "більше на", "менше на", "вище", "нижче", "стільки ж", недостатнім розвитком у цієї категорії дітей наочно-образного та словеснологічного мислення. С.В. Кульбіда зауважує, що у даної категорії учнів спостерігаються труднощі при розумінні тексту задач, у записі схеми, виконанні рисунків відповідно до змісту задач, а також в процесі розв'язування їх.

До недавнього часу вважалося, що діти з порушенням мовленнєвого розвитку (далі ПМР), які мають збережений інтелект і нормально розвинуті біологічний слух і зір, не відчувають серйозних труднощів у навчанні.

Відзначають також важливу участь оперативної пам'яті в процесі виконання обчислювальних операцій. Н.С. Гаврилова доводить, що в учнів з ПМР рівень засвоєння математичного матеріалу залежить від рівня розвитку у них процесів і функцій пізнавальної діяльності і не завжди співпадає з рівнем недорозвитку мовлення. Аналіз якості виконання учнями з ПМР завдань на дослідження процесів та функцій гнозису та праксису показали, що окремі із них сформовані у логопатів недостатньо. Що обумовлює виникнення у них труднощів у засвоєнні навчального матеріалу з математики. Результати проведених досліджень показали, що у всіх учнів з ПМР виникали помилки вербального характеру, обумовлені недорозвитком у них сенсомоторної функції мовлення: вони недостатньо розуміють слова, подібні за звучанням, які позначають компоненти арифметичних дій (від'ємник – від'ємне, ділене - дільник), і тому не завжди вірно вживають їх; довший час нечітко сприймають та розрізняють назви чисел та величин, подібних за звучанням ("сім" – "вісім", "метр" – "міліметр"), а тому взаємозаміняють їх між собою; недостатньо звертають увагу на опорні слова, що визначають алгоритм розв'язання задач ("більше на …", "більше в …", "збільшити …", "зменшити …"), оскільки недостатньо сприймають та розрізняють їх та інші [7].

Вчителі, що працюють з дітьми з ТПМ змушені адаптувати методики загальноосвітніх шкіл. Відповідно, цей шлях є недостатньо ефективним тому, що в ньому особливості розвитку даної категорії учнів повністю не враховані. А спеціальна методика розв'язування арифметичних задач для школярів з ТПМ сприяла б корекції мовленнєвої, пізнавальної і подальшої навчальної та практичної діяльності, а також всебічному розвитку особистості дитини.

Список використаних джерел:

1. Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. К.: Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. 348 с.

2. Менчинская Н.А. Очерки психологии обучения арифметике. Изд. 2-е, переработ. М., Учпедгиз, 1950. – 119 с.

3. Методика викладання математики в молодших класах: Навч.посібник. К.: А.С.К., 1998. 352 с.

4. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій. Частина 2 / Упорядники: О.В. Гаврилов, О.М.Ляшенко, Н.І Королько. Камянець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2006. 432 с.

5. Сак Т.В. Застосування зразка у процесі формування математичних понять у дітей із затримкою психічного розвитку // Дефектологія. 2001. № 2. С. 33-36.

6. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: Підручник. К.: Знання, 2008. 365с.

7. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: Навчальний посібник. Камянець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. 268 с.

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ярешко Вероніка, магістрантка факультету психології та соціальної роботи,
спеціальності "Початкова освіта"
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник: **Гордієнко Т.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Професія учителя початкової школи є унікальною в педагогічному середовищі. Від рівня фахової підготовки вчителя початкових класів, високого професіоналізму майбутніх фахівців, становлення в них нового мислення, формування умінь демонструвати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, готовності творчо працювати, самовдосконалюватися, упроваджувати нові підходи до організації і здійснення навчального процесу в молодших класах залежить ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі.

Сучасні дослідники приділяють значну увагу різним аспектам професійної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема проблемі формування і розвитку педагогічних умінь майбутніх учителів А. Алексюка, Н. Бібік, О. Біди, Л. Коваль, С. Лисенкової, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружи, І. Шапошнікової.

Аналіз наукових праць сучасних дослідників свідчить, що питання про вимоги до вчителя як провідної, керуючої ланки навчально-виховним процесом не є новим і тісно пов’язане з визначенням ролі вчителя в суспільстві та його соціальною функцією.

Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування природничих понять у молодших школярів підкреслюється затвердженням Державного стандарту початкової загальної освіти Державний стандарт початкової загальної освіти визначає її зміст, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави; базується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлюють чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

Мета полягає в розкритті аспектів підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування природничих понять у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування природничих понять у молодших школярів не може здійснюватися без урахування нової навчальної програми, яка має інтегрований зміст, поєднує пропедевтику біології та екології, географії, фізики, астрономії, хімії.

Під поняттям "природознавча компетентність" слід розуміти особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв’язувати доступні соціально й особистісно

значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов’язані з реальними об’єктами природи у сфері відносин "людина – природа".

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення таких основних завдань:

- формування базових, загальнопредметних і предметних компетентностей;

- формування цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, уявлень про закономірності у природі та місце людини в ній;

- формування елементарних уявлень і понять про об’єкти та явища природи, їхні взаємозв’язки у системі "жива – нежива природа", "природа – людина", усвідомлення свого місця в навколишньому світі;

- формування дослідницьких умінь та умінь учнів спостерігати за об’єктами та явищами живої і неживої природи;

- формування досвіду навчально-пізнавальної й практичної природоохоронної діяльності учнів;

- формування способів навчально-пізнавальної діяльності учнів; мисленнєвих дій та операцій шляхом аналізу, порівняння, узагальнення й класифікації природних об’єктів; вироблення уміння розкривати причинно-наслідкові зв’язки у природі;

- формування навиків самостійної роботи учнів з інформацією;

- засвоєння норм етичного, естетичного, морального ставлення людини до природи [3, с. 186].

Майбутній учитель початкових класів повинен знати, що навчально-пізнавальний процес у початковій школі базується на компетентнісно орієнтованих завданнях з використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, проектні технології). Учителям варто використовувати місцевий природознавчий та краєзнавчий матеріал, проводити регулярні екскурсії у природу, населеним пунктом, у краєзнавчий або природничий музей, будинок природи, планетарій, обсерваторію.

Важливе значення для емоційно-естетичного сприйняття природи відіграватимуть спостереження за природою, дидактичні ігри, уроки, проведені у формі подорожі, усного журналу, репортажу з місця подій, святкування дня Землі, космонавтики, прильоту птахів, власні дослідження, творчі завдання, екологічні акції тощо. Тому майбутній учитель повинен володіти методикою проведення таких навчальних занять.

Поряд із фронтальними та індивідуальними формами роботи програмою пропонується упровадження колективної діяльності молодших школярів (парна, групова). Варто застосовувати інноваційні методики, використовувати інформаційно-комунікаційні засоби (наприклад, електронний планетарій, короткотривалі ролики про тіла Сонячної системи, Всесвіт).

Урізноманітнюючи методи, прийоми і засоби навчання, першорядне значення учитель повинен надавати спостереженням у природі, власним дослідженням учнів, практичним роботам, демонстраційним і фронтальним дослідам, виготовленню моделей явищ природи та вмінням користуватися ними, екологічному моделюванню та прогнозуванню, вирішенню ситуативних завдань, роботі з інформаційними джерелами, а також практичній діяльності з охорони природи [3].

Значна увага у новій навчальній програмі приділяється проектній технології, упровадження якої спрямоване на стимулювання інтересу учнів до нових знань, розвиток дитини шляхом вирішення проблем і застосування здобутих знань у конкретній практичній діяльності [3, с.187].

Таким чином, аналіз навчальної програми виявив, що вчитель початкових класів повинен бути готовим до формування природничих понять у молодших школярів. Ураховуючи вище сказане, переконуємося в тому, що дидактична та методична підготовка майбутніх учителів початкових класів потребує удосконалення.

Ефективними формами та методами на теоретичному етапі підготовки студентів можуть бути читання лекцій за опорними конспектами у вигляді текстів, таблиць, схем та ін. Це дає можливість майбутнім фахівцям здобути теоретичні знання з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Природознавство". Практично-лабораторний етап характеризується формуванням готовності майбутніх учителів початкових класів до організації та проведення уроків природознавства.

Тематика практичних занять дозволяє студентам удосконалити, розширити, закріпити та навчитися творчо відтворювати здобуті теоретичні знання щодо формування природничих понять у молодших школярів. На лабораторних заняттях студенти здійснюють наукове обґрунтування навчальної програми з природознавства та підручників; розробляють календарне планування уроків природознавства; учаться підбирати ефективні методи та засоби наочності, враховуючи тему та мету уроків; розроблять розгорнуті конспекти уроків з природознавства, при цьому вміло виділяють природничі поняття, які будуть формуватися в молодших школярів; у процесі підбору методичного матеріалу до уроків звертають увагу на підібрану інформацію, яка допоможе сформувати те чи інше природниче поняття; оволодівають знаннями щодо інноваційних підходів викладання природознавства в початковій школі (особистісно орієнтовані, ігрові, проектні технології, інформаційно-комунікаційні засоби, індивідуальна та колективна форми діяльності, інтерактивні вправи, дискусії, дослідницькі практикуми, мініпроекти, творчі проекти, демонстраційні досліди, проблемний підхід, критичне мислення та креативність).

Самостійно-творча робота проводиться з метою стимулювання й зацікавленості студентів у результатах навчання та об’єктивної оцінки знань з методики природознавства; здійснюється самоконтроль та перевірка власних знань через виконання завдань у модульному середовищі. Студенти самостійно складають методичну папку, яка вміщує навчальнометодичний матеріал до уроків природознавства (легенди, загадки, прислів’я, приказки, розповіді, цікаві відомості з енциклопедій, цікава та невідома інформація щодо цифрового матеріалу про об’єкти живої і неживої природи тощо).

Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів неможливий без вивчення у вищих педагогічних закладах курсів психолого-педагогічних дисциплін. Адже вони відіграють важливу роль у цілеспрямованому формуванні професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної свідомості й поведінки, а також сприяють розвитку індивідуальності.

Важливим напрямком підготовки вчителя початкової школи є теоретична та методологічна основи педагогічної освіти у вищих навчальних закладах. Майбутньому вчителю початкових класів необхідно мати теоретичні та практичні знання; знати зміст програм та підручників; володіти інноваційними підходами; знати сутність, можливість і доцільність застосування нових технологій у навчальному процесі при формуванні природничих понять у молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : [учебник для пед. спец. высш. учебн. зав.] / О.А. Абдуллина. – 2-ге изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Біда О.А. Підготовка майбутніх вчителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі : Теоретико-методичні засади : [монографія] / О.А. Біда. – К. : Науковий світ, 2002. – 322 с.

3. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Хомич Л.О. – К. : Магістр-S, 1998. – 201 с.

ПЕДАГОГІКА ІНТЕРЕСУ Й. ГЕРБАРТА. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ.

Багмут Яна, студентка ІІ курсу, факультету психології та соціальної роботи, НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. Одним з найвидатніших представників німецького освітнього руху був Йоганн Фрідріх Гербарт (1776-1841), послідовник Песталоцці. Він вчився в Ієнському університеті на філософському факультеті, і з 1797 по 1800 роки працював домашнім вчителем у сім'ї знатного швейцарця. Тут почала складатися його педагогічна система [2, с. 70].

Педагогіку Й. Гербарта можна по праву назвати педагогікою інтересу, оскільки він вважав необхідним так вести викладання, щоб назустріч новим враженням, які повідомляє учитель, у душі учнів виникало уявлення, що в них уже є певні знання і досвід. Таке засвоєння нових уявлень на основі досвіду, Гербарт назвав апперцепцією [3].

Основою інтересу Й. Гербарт вважав увагу. Він пояснював це тим, що дітям спочатку властива примітивна увага, яка є першим видом мимовільної уваги. Другим видом є апперцептивна увага, яка немов би висилає уявлення, потрібні для засвоєння і закріплення нових. Від мимовільної уваги він відрізняє довільну увагу, яка залежить від прийнятого раніше наміру, від зусиль самого учня [2, с.72].

Варто відмітити те, що Гербарт вважав освіту нероздільною з вихованням. Однак він неправомірно підмінив складний процес виховання навчанням, не враховуючи вплив соціального середовища і значення емоцій в моральному вихованні.

Щодо процесу виховання, то у Гербарта він складається з 3-х складових частин:

1) виховуюче навчання;

2) керування;

3) моральне виховання [3].

Я звернула увагу на те, що Й.Ф. Гербарт постійно акцентував увагу на тому, що виховання морального характеру можливе лише в тому випадку, коли вихованець не є об’єктом "прикладання чиєїсь волі", тому "відчуття свободи в душі вихованця виступає важливою умовою досягнення необхідної мети виховання".

Й.Ф. Гербарт вважав, що мета виховання полягає у формуванні доброчесних людей, які вміють пристосовуватися до існуючого суспільно-політичного ладу і підкорятися йому. Сам педагог повинен ставити перед вихованцем ті цілі, які той поставить перед собою, коли стане дорослим. Ці цілі можуть бути поділені на цілі можливі і цілі необхідні [4].

Педагогічні ідеї Й. Гербарта й особливо його теоретичне обґрунтування педагогіки, ідеї виховуючого навчання і багатостороннього інтересу, розробка методів викладання, що передбачала врахування виховних можливостей окремих навчальних предметів, ідея про розвиток моральності в єдності моральних дій з усвідомленням справили великий вплив на наступний розвиток світової теорії і практики виховання [5].

Але при цьому, педагогіка Й. Гербарта мала і консервативний характер, який був обумовлений як метафізичним ідеалізмом філософських поглядів, так і його консервативними політичними переконаннями.

Вчення Й. Гербарта про пригнічення “злої волі” дитини, система покарань, стеження за учнем, введення кондуїту і карцеру, сувора регламентація навчального процесу з поділом його на чотири формальні ступені, надання великого значення релігії у справі виховання - ці положення були сприйняті урядовими реакціями багатьох країн, у тому числі й Російської імперії [5].

Слід виділити, що консервативні риси гербартіанської педагогіки, а особливо детально розроблена Й. Гербартом система покарань, широко використовувалася в німецьких і російських гімназіях, французьких ліцеях, середніх навчальних закладах інших країн.

Відомо, що реакціонер Аракчеев, якого знають через його жорстокість, розробляючи положення про школи у військових поселеннях, вивчав і широко застосовував рекомендовану Й. Гербартом систему кар дітей.

На жаль, консервативних рис гербартіанської педагогіки не вдалося уникнути і радянській педагогіці.

Висновки. Наразі, оцінюючи роль Й. Ф. Гербарта, як засновника педагогіки як науки, дослідники часто висловлюють діаметрально протилежні думки. Хтось вбачає в ньому генія, інші вважають Й. Ф. Гербарта представником "авторитарної педагогіки" та звинувачують його "виховуюче навчання" в руйнівному впливі на розвиток шкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Гоштанар Ірина Роль Й.Ф. Гербарта у розвитку світової педагогічної науки - Порівняльно-педагогічні студії № 3–4, 2010. с. 32-37.

2. Левківський М. В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.
3. https://studfile.net/preview/2413128/page:32/
4. http://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14188/
5. http://megalib.com.ua/content/930_24_Znachennya_pedagogichnoi_teorii_IFGerbarta.html

ПРОВІДНІ ІДЕЇ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА А.С. МАКАРЕНКА. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

Бондаренко Анастасія, студентка ІІ курсу, факультету психології та соціальної роботи, НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Українська і світова педагогічна наука і практика у ХХ столітті значно збагатилась завдяки плідній творчій діяльності талановитого педагога А. Макаренка. Його життя і діяльність були насичені постійними пошуками істини, наполегливою боротьбою за утвердження власних педагогічних поглядів і переконань. Однозначно ідеї даного педагога відіграють важливу роль сьогодні, в сучасній педагогічній науці.

Особистісний розвиток полягає в послідовному розвитку механізмів саморегуляції. Вищою формою саморегуляції є самодетермінація, тобто здатність діяти не прогнозовано з позиції зовнішнього спостерігача, а внутрішньо усвідомлено й послідовно, на основі вищих рефлексивних внутрішніх критеріїв та опорів у прийнятті рішення і управління поведінкою.

Макаренко вважав, що людина у своїй цілісності є "відкритою системою", яка має певний внутрішній зміст, численність внутрішніх станів і здібність обмінюватися енергією, речовиною та інформацією з навколишнім середовищем. Життя людини, її буття описується як "траєкторія" руху "системи" в часі [3].

Переважна більшість проблем зосереджувалася навколо колективу як центральної ланки організаційно-методичної підсистеми досвіду А.С. Макаренка.

Нині ми акцентуємо увагу і на тому, що курс педагогіки, який викладається у вищих педагогічних навчальних закладах, ще характеризується певною заформалізованістю. Це зумовлює його відрив від конкретних педагогічних чинників, педагогічної практики, творчості [4, с. 558].

Розрив між педагогічною теорією і педагогічною практикою дуже хвилював А.С. Макаренка. Те, що для практиків складає головне питання, вважав він, не є предметом вивчення в теорії.

Педагог ще на початку 20-их років ХХ ст. акцентував увагу на тому, що об’єктом дослідження з боку наукової педагогіки (теоретичний рівень його поглядів) слід вважати педагогічний факт (явище), а основні проблеми педагогічної науки, згідно з його поглядами, полягають у змісті наукового методу педагогічного дослідження,

посиленій увазі до дитячого колективу як до органічного цілого, повна відмова від думки, що для успішної роботи школи потрібні насамперед ефективні методи в стінах класу, оскільки запорукою успіху є науково прогнозована система всіх впливів [1, с. 236-369].

Важливим професійним інструментом є педагогічна техніка (форма організації поведінки викладача). У науці існує декілька підходів до визначення змісту педагогічної техніки.

При будь-якому підході до визначення змісту педагогічної техніки постійно зберігається ряд елементів, а саме: культура спілкування викладача зі студентами; саморегуляція технічної діяльності (самоконтроль, витримка); управління внутрішнім самопочуттям; оволодіння увагою аудиторії; виразний показ почуттів і ставлень (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд педагога); володіння мовою (голос, дихання, дикція, грамотність, інтонаційна гнучкість, емоційна виразність, тощо).

Звідси цілком закономірно випливає надзвичайно важливе завдання, яке полягає в тому, щоб піднести науково-теоретичний і практичний рівень курсу педагогіки, зробити його справді провідним у педагогічній освіті.

Уся виховна система Макаренка побудована на загальних принципах гуманізму, "якомога більшої вимогливості та якомога більшої поваги до особистості", що є співзвучним основним положенням естето-терапевтичної концепції формування сучасної особистості – повага, увага та обережне ставлення до емоцій та почуттів учня [2, с. 575].

Провідними засобами в педагогічній системі Макаренка є: загальновизнані – спілкування, колектив, праця, природа, мистецтво, та, власне "макаренківські" - "система перспектив", "режим-терапія", "мажорність стилю роботи".

Отже, важливою умовою створення емоційного захоплення педагогічним завданням є уміння викладача оновлено сприймати цілісний педагогічний процес, інформацію, методику побудови діяльності, аудиторії і самого себе. У педагогічній творчості науковці виділяють декілька рівнів: професійного становлення, стихійного самовдосконалення, планової раціоналізації, оптимізації процесів та результатів праці. Особливості педагогічної творчості: обмеженість часу; необхідність завжди давати позитивні результати; публічність обставин творчості; співтворчість усіх учасників процесу тощо.

Список використаних джерел:

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т.– М.: Педагогика, Т. 4. − 1984. – С. 236-369.

2. Макаренко А.С. Сочинения в 7 томах. − М.: Видавництво Академії педагогічних наук РСФСР, Т. 7. – 1960. − 575 с.

3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т.– М.: Педагогика, Т. 3. − 1984. – С. 196-243.

4. Макаренко А.С. Сочинения в 7 томах. − М.: Видавництво Академії педагогічних наук РСФСР, Т. 5. – 1960. – 558 с.

ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ РЕАКЦІЙНОГО ХАРАКТЕРУ РЕФОРМ

Десятник Вікторія, студентка ІІ курсу, факультету психології та соціальної роботи, НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Постановка проблеми. У період між 1805 і 1817 рр. у Львові на базі університету діяв ліцей. Це було пов'язано з реформою вищої освіти в Австрійській державі. Аналіз свідчить, що більшість дисциплін і надалі викладали в університетському обсязі, функціонували ті ж факультети.

Вищим органом управління університетом був сенат (консисторія). До його складу входили ректор, декани та сеньйори (найстарші за віком і стажем професори). Сенат вирішував найважливіші питання, які стосувались загального керівництва університетом. Всі інші справи вирішували декани, що одночасно були директорами факультетів. Слід зазначити, що університет мав певну автономію.

Підготовкою до вступу в університет займалася гімназія, створена у 1784 р. Навчання у ній німецькою і латинською мовами тривало 5 років. Усі студенти університету перші три роки навчалися за програмою філософського факультету, який був загальноосвітнім, підготовчим. Після закінчення філософського факультету студенти або продовжували навчатись на ньому з метою поглиблення своїх знань у галузі окремих наук, або переходили на один з вищих факультетів – юридичний, медичний чи теологічний, навчання на яких тривало чотири роки. Навчальний процес відбувався латинською, польською та німецькою мовами. В 1825 р. було відкрито кафедру польської мови і літератури.

У 1787 р. при теологічному факультеті функціонували українські ("руські") курси з дворічним навчанням українською мовою. Вони діяли до 1806 р.

Значний вплив на розвиток Львівського університету мали події польського національно-визвольного повстання 1830–1831 рр. та особливо революції 1848 р., активну участь у яких брала студентська молодь. Під час листопадового повстання 1848 р. згорів університетський будинок, знищена його цінна наукова бібліотека, яка вже тоді нараховувала понад 51 тис. томів. Згоріли цінні рукописи. Повністю вийшло з ладу університетське обладнання, через що тривалий час не можна було розпочати заняття.

Майже до кінця XIX ст. в університеті діяло три факультети: юридичний, філософський і теологічний. Юридичний факультет був провідним в університеті, як за кількістю студентів та викладачів, так і за державними пріоритетами

Кожен із чотирьох факультетів керувався колегіальним органом – радою професорів факультету, або колегією, до якої входили декан, продекан, всі професори і два виборні представники від доцентів.

В інститутах відбувалися практичні та семінарські заняття, вони мали постійні приміщення, обладнання, бібліотеки та обслуговуючий персонал. У вересні 1894 р.

було утворено університетський архів, йому передано всі справи і книги, видані до 1848 р.

Право викладання в університеті, або доцентуру (venia docendi) можна було отримати лише після здобуття звання доктора, проходження габілітації та затвердження Міністерством освіти у Відні. Кількісний склад викладачів університету постійно збільшувався.

У 1897 р. жінкам було дозволено навчатися на філософському факультеті, а в 1900 р. – на медичному факультеті та відділі фармацевтики. Жінки неодноразово вимагали дозволити їм навчатися на юридичному факультеті, але уряд не йшов їм назустріч.

Навчання в університеті для переважної частини студентів було платним. Зовсім не платили за навчання студенти теологічного факультету. На світських факультетах такими пільгами користувалася лише частина студентів (студенти, які подавали свідоцтво про бідність і успішно складали семестрові колоквіуми). Крім плати за навчання, студенти сплачували таксу за імматрикуляцію (урочисте прийняття в студенти), платили за іспити, колоквіуми, семінарські заняття, за право користування бібліотекою тощо.

Були і студентські стипендії. Стипендіальний фонд складався в основному з пожертвувань приватних осіб. Найбільш відомими були стипендіальні фонди імені Кароля Людвіка, Ю. Словацького, Цалевича, Гаєцького та ін. Студенти мали гуртожитки, проте кількість місць у них була обмеженою. На юридичному, філософському і теологічному факультетах навчання тривало чотири роки, на медичному – п’ять, на фармацевтичному відділі медичного факультету – два або три роки. Навчальний рік поділявся на два семестри: зимовий (з 1 жовтня до 20 чисел березня) та літній (кінець квітня – кінець липня).

Список використаних джерел:

1. Благий В. Структура та викладацький склад вищих шкіл Львова на початку ХХ ст. / Благий В. // Вісник Львівського університету. Серія історична. – 2000. № 35. – С. 207 – 220.

2. Домбровський Р. Класична філологія у Львівському університеті / Р. Домбровський, Б. Чернюх. // Вісник Львівського університету. Серія історична. – 2013. – № 49. – С. 340–349.

3. Сухий О. Львівський університет на рубежі XIX-XX ст.: організація, школи, громадське життя // Вісник Львів. Ун -ту. Сер. істор.. – 2013. – № 49. – С. 52–77.

4. Шуст Р. Історична наука у Львівському університеті: 350 років розвитку. // Вісник Львівського університету. Серія історична. – 2013. – № 49. – С. 11–41.

МОДЕЛЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Дешко Ольга, студентка І курсу магістратури факультету психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник – **Самойленко О.В**., к.п.н., доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Стаття висвітлює проблему створення сучасного здоров'язбережувального середовища у навчальному закладі та сучасні шляхи виходу із ситуації. Автори зазначають, що важлива роль сучасного загальноосвітнього навчального закладу щодо забезпечення здоров'я школяра зумовлена також особливостями його функціонування як цілісної багаторівневої системи, що упродовж тривалого часу істотно впливає на психічний та фізичний розвиток особистості. Також одним з ефективніших шляхів, що бачать автори статті є – забезпечення гармонійного розвитку особистості є створення сприятливих умов, за яких зберігається і зміцнюється здоров'я учнів, такі умови можуть бути забезпечені новою моделлю навчального закладу – Школою сприяння здоров'я.

Постановка проблеми. У сучасних умовах інформатизації суспільства на здоров'я учнівської молоді впливає багато чинників, дія яких раніше була значно меншою. За сучасними науковими відомостями, традиційна система навчання школярів в умовах середніх загальноосвітніх шків, як правило, негативно позначається на стані здоров'я дітей і підлітків.

Освітнє середовище сучасного навчального закладу неповною мірою виконує функції збереження та зміцнення здоров'я дітей. Тому важливим завданням загальноосвітнього навчального закладу є створення безпечних і нешкідливих умов навчання й виховання учнів, які б сприяли формуванню гармонійно розвиненої, фізично досконалої особистості з відповідальним ставленням до власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Процес створення здоров'язбережувального середовища у навчальному закладі можна визначити як комплекс змін традиційної системи, націлених на підвищення ефективності діяльності щодо збереження і зміцнення життєздатності учнів і педагогів у взаємозв'язку з корекцією їхньої внутрішньої картини здоров'я. Під час створення здоров'язбережувального середовища особлива увага приділяється таким проблемам, як: закономірності розвитку і саморозвитку людини; суб'єктивні та об'єктивні фактори, що сприяють і перешкоджають збереженню здоров'я; самоосвіта, самоорганізація і самоконтроль у галузі збереження здоров'я; самовдосконалення, самокорекція і самоорганізація своїх вчинків і дій під впливом нових вимог професії, суспільства, розвитку науки, культури; усвідомлення своїх здібностей і можливостей, переваг і недоліків своєї діяльності із здоров'язбереження.

Проблемі створення навчального середовища, що сприяє збереженню та зміцненню здоров'я дітей, присвячені наукові праці М. Башмакова, Я. Берегового, Л. Бережної, В. Ільченка, С. Дудка, В. Ковалько, М. Малашенка, А. Маджуги,

П. Матвієнка, Н. Міллер, А. Морозової, С. Омельченко, О. Підгорної, Н. Рилової, Г. Спіченка, М. Степанової та ін.

У сучасних умовах розвитку суспільства, якому притаманне техногенне навантаження на природу, глобальне погіршення стану довкілля, загострення суперечностей між результатами діяльності людини і законами розвитку природи, проблема збереження та зміцнення здоров'я підростаючих поколінь набуває особливої актуальності.

Здоров'язбережувальне середовище закладу освіти в загальному розумінні – це дотримання санітарно-гігієнічних норм, повітряного та світлового режимів та інше у всіх сферах організації життєдіяльності дитини в навчальному закладі.

Одним із завдань закладу освіти є забезпечення кваліфікованої турботи про зміцнення і збереження фізичного і психічного здоров'я дітей, а також актуальними є завдання навчити дітей турбуватись про власне здоров'я. Щоб дитина могла піклуватись про своє здоров'я, фізичний розвиток, потрібно виробити в неї свідоме ставлення до життя як найвищого дару природи, пріоритету здоров'я як найважливішої людської цінності і здорового способу життя як фактора збереження та зміцнення її здоров'я, необхідною умовою цього є створення здоров'язбережувального середовища [8, с. 41].

Сучасні заклади освіти шукають шляхи виходу із ситуації, що склалася. Введено предмети "Основи здоров'я", "Валеологія", проводяться профілактичні огляди учнів, апробуються різні форми профілактики і збереження здоров'я. Активно працюють Школи сприяння здоров'ю, здійснюються різноманітні проекти щодо збереження здоров'я. При таких різноманітних підходах "шкільні" причини виникнення порушень стану здоров'я не ліквідовуються повністю, а робляться лише спроби знизити їх негативний вплив. Ні державні документи, ні чисельні дослідження, ні практична діяльність закладів освіти особливих позитивних результатів, на жаль, не дають.

У Законі України "Про освіту" (2017), Концепції "Нова українська школа" визначені ключові компетентності, серед яких почесне місце займає компетентність - екологічна грамотність і здорове життя. Це означає, що учень, випускник закладу загальної середньої освіти, має отримати такі знання, уміння, навички, оволодіти способами діяльності, щоб розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлювати ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [4].

Важлива роль сучасного загальноосвітнього навчального закладу щодо забезпечення здоров'я школяра зумовлена також особливостями його функціонування як цілісної багаторівневої системи, що упродовж тривалого часу істотно впливає на психічний та фізичний розвиток особистості.

Засади формування здоров'язбережувальної компетентності в опорному закладі освіти передбачають розробку і впровадження різноманітних заходів, через пізнання яких учні навчаються самостійному збереженню здоров'я. Це потребує внесення інновацій в організацію освітньо-культурного середовища опорного закладу. До таких інновацій відносяться понятійні та критеріальні основи: засвоєння

інноваційних знань, умінь, навичок, здатностей, досвіду, морально-етичних цінностей, психолого-педагогічної компетентності вчителів, самопізнання, само оцінювання, самореалізація тощо [3].

Одним з ефективніших шляхів забезпечення гармонійного розвитку особистості є створення сприятливих умов, за яких зберігається і зміцнюється здоров'я учнів. Такі умови можуть бути забезпечені новою моделлю навчального закладу – Школою сприяння здоров'я.

Всесвітня організація охорони здоров'я ініціювала розробку програми зі створення шкіл, які сприяють зміцненню здоров'я в усьому світі. зі створення шкіл, які сприяють зміцненню здоров'я в усьому світі У країнах Європи ця ініціатива розвивається за підтримки Європейської Комісії, Ради Європи, Європейського регіонального бюро ВООЗ як міжнародний проект "Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю".

Школи, що реалізують політику сприяння здоров'ю, підвищують можливості дітей і дорослих у плані забезпечення безпечного і сприятливого для здоров'я соціального, фізичного та психологічного середовища, сприяють формуванню в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточення. У школах сприяння здоров'ю учні набувають і закріплюють особистісні та соціальні навички і націлені на здоровий спосіб життя поведінкові установки, які також сприяють підвищенню їхньої академічної успішності.

Школи сприяння здоров'ю покликані:

- забезпечити у навчальних закладах сприятливі для здоров'я умови для роботи і навчання шляхом відповідного благоустрою шкільних приміщень, ігрових майданчиків та їдальнь, вжиття належних заходів безпеки тощо;
- сприяти формуванню почуття відповідальності за здоров'я окремих людей у сім'ях та серед населення загалом;
- заохочувати до формування здорового способу життя та запропонувати і учням, і шкільному персоналу реалістичний і привабливий діапазон можливостей для оздоровлення свого способу життя;
- надати можливість усім школярам якнайповніше розкрити свій фізичний, психологічний і соціальний потенціал, а також сприяти формуванню у них почуття впевненості в собі;
- поставити чіткі завдання щодо зміцнення здоров'я та гарантування безпеки для всього шкільного колективу (учнів і дорослих, які працюють у школі);
- сприяти формуванню хороших відносин між викладацьким складом і учнями, між самими учнями, а також між школою, сім'єю та місцевою громадою;
- забезпечити ефективне використання наявних на місцевому рівні ресурсів для підтримки роботи, спрямованої на зміцнення здоров'я;
- розробити комплексну і послідовну програму профілактичної освіти, що передбачає використання педагогічних методів, які сприяють активній участі в ній самих учнів;
- надати учням можливість здобути теоретичні знання і практичні навички, необхідні для прийняття раціональних рішень стосовно їхнього здоров'я, а також для охорони й оздоровлення їхнього навколишнього фізичного середовища;

- сприяти формуванню ширшого погляду на медичні кабінети у навчальних закладах як на додатковий ресурс для проведення просвітницької роботи, що допомагає учням стати більш обізнаними користувачами послуг охорони і підтримки здоров'я [2].

Оскільки освіта на сучасному етапі розвитку держави спрямовується на зміцнення і збереження здоров'я майбутнього покоління, то першочерговими завданнями загальноосвітнього навчального закладу є створення здорового середовища для творчої самореалізації кожного учня, виховання молодих людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом усього життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

Процес створення здоров'язбережувального середовища можна визначити як комплекс змін традиційної системи, націлених на підвищення ефективності діяльності щодо збереження і змінення життєздатності учнів і вчителів у взаємозв'язку з корекцією їхньої внутрішньої картини здоров'я.

На нашу думку, діяльність школи зі збереження і зміцнення здоров'я учнів лише тоді може вважатися повноцінною й ефективною, коли повною мірою, професійно і в єдиній системі реалізуються здоров'язбережувальні і здоров'яформувальні технології. Здоров'язбережувальні технології, в широкому розумінні, – всі ті технології, використання яких в освітньому процесі забезпечує формування, збереження і зміцнення здоров'я школярів; у вузькому розумінні – це педагогічні прийоми, методи, які не завдають прямої або непрямої шкоди здоров'ю учнів і педагогів, створюють їм безпечні умови перебування, навчання та роботи в освітньому закладі; технології, що засновані на вікових особливостях пізнавальної діяльності учнів, навчанні на оптимальному рівні складності, варіативності методів і форм навчання, оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень, навчанні в малих групах, використанні наочності та поєднанні різних форм надання інформації, створенні емоційно сприятливої атмосфери, формуванні позитивної мотивації до навчання ("педагогіка успіху"), на культивуванні в учнів знань з питань здоров'я.

Дослідження вчених-гігієністів і фізіологів підтверджують, що якщо розглядати використання здоров'язбережувальних технологій учителем на уроці й під час проведення організаційно-педагогічних заходів як виконання завдання-мінімуму, тобто здійснення захисту здоров'я учнів від нанесення потенційної шкоди, то значна частина програм школи, що стосуються сфери здоров'я, виявиться за межами здоров'язбереження. Водночас завдання школи з підготовки учня до самостійного життя передбачають формування в нього культури здоров'я, виховання потреби вести здоровий спосіб життя, забезпечення необхідними знаннями, закріплення відповідних навичок [1].

М.К. Смирнов пропонує виділяти поняття "здоров'яформувальні освітні технології", розуміючи їх як психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я, особистісних якостей, що

сприяють його збереженню й зміцненню, формування уявлення про здоров'я як цінність, а також мотивації на ведення здорового способу життя [7, с.14].

Інший дослідник, В.Д. Сонькін, здоров'язбережувальні технології пропонує розуміти як такі фактори: сприятливі умови навчання дітей і підлітків у школі (відсутність стресу, адекватність вимог, методик навчання і виховання); оптимальна організація навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних вимог); необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим [6]. Комплексна програма здоров'я в дитячому колективі, на його думку, має передбачати такі компоненти: освіту в галузі здоров'я; фізичне виховання; шкільну медичну службу; службу харчування; службу здоров'я персоналу школи; шкільну психологічну службу; соціальні служби; участь батьків і громадськості.

Ефективність здоров'язбережувальних освітніх технологій залежить також від цілеспрямованої взаємодії вчителя та учнів, послідовної системи активних дій усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямованої на створення здорового середовища з метою формування таких життєвих навичок, які зумовлюють збереження, зміцнення та відтворення здоров'я й орієнтують на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично та соціально здорової особистості.

Також, одним із важливих елементів здоров'язбережувального супроводу навчального процесу є розклад уроків і організація уроку. Саме від них найбільшою мірою залежатимуть рівень розумової працездатності, успішність та здоров'я школяра. Врахування фізіологічних коливань працездатності під час організації навчання дає можливість забезпечити відповідність розкладу занять гігієнічним вимогам, підтримати працездатність учнів на оптимальному рівні впродовж тривалого часу. Правильна організація уроку насамперед передбачає врахування динаміки працездатності школярів. Під час фази "опрацьовування" (перші 3–5 хв) навантаження має бути відносно невеликим, що дає можливість школярам поступово включитися в роботу. У період оптимальної стійкої працездатності (в початковій школі цей період триває 15–20 хв, а в середніх і старших класах – 20–25 хв) навантаження має бути максимальним.

Тому провідна роль у реалізації здоров'язбереження учнів належить учителеві. Так, В. Сухомлинський писав: "Учитель повинен знати і відчувати, що на його совісті – доля кожної дитини, що від його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров'я, щастя людини, яку виховує школа".

Висновки. Отже, більше уваги потрібно звертати на підвищення компетентності педагогічного колективу, на підготовку вчителів до здійснення інноваційної діяльності, впровадження у навчально-виховний процес здоров'язбережувальних педагогічних технологій. Здоров'язбережувальні технології навчання і виховання школярів мають забезпечити високий рівень психосоматичного здоров'я, розумової працездатності, формувати мотивацію доведення здорового способу життя та виховувати високу культуру здоров'я.

Важливо створити у закладі освіти такі умови, такі моделі освітньо-культурного здоров'язбережувального середовища, які сприятимуть не тільки збереженню здоров'я учасників освітнього процесу, але і й виявлятимуть нові підходи до

виявлення основних показників психосоматичного та психофізіологічного здоров'я і сприятимуть формуванню позитивного ставлення до власного здоров'я як чинників успішної професійно-орієнтованої підготовки до життєвої самостійності у вирішенні проблем навчання впродовж життя та працевлаштування без школи для власного здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Даниленко Г.М. Гігієнічні проблеми впровадження здоров'яформуючих програм серед школярів / Г.М. Даниленко, Т.Б. Єфімова, Т.В. Меркулова // Актуальні питання гігієни та екологічної безпеки України: збірка тез доп. наук.-практ. конф. – К., 2009. – С. 113–115.

2. Європейська мережа шкіл зміцнення здоров'я // http://www.niigd.ru/pdf/2.pdf.

3. Єфімова В.М. Інструментальна складова здоров'язбережувальних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів / В.М. Єфімова // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку / Матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції, квітень 2010 р.: У 3-х т. / За ред. М.С. Гончаренко. – Харків, 2010. – Т. І. – С. 132-139.

4. Закон України "Про освіту" / Відомості Верховної Ради, 2017, № 38- 39.

5. Здоров'язберігаючі технології в навчальному закладі / упоряд. О. Колонькова, О. Литовченко. – К.: Шк. світ, 2009. – 128

6. Коцур Н.І. Здоров'язберігальні технології у процесі підготовки майбутніх учителів / Н.І. Коцур // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". – 2011. – №21. – С. 124–128.

7. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. – М., 2003. – 136 с.

8. Сучасні підходи до створення здоров'язбережувального середовища дошкільного навчального закладу : матеріали обл. Інтернет-конф. – Черкаси : Вид-во ОІПОПП, 2016. – 70 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД А. С. МАКАРЕНКА. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

Доля Яна, студентка III курсу факультету іноземних мов, спеціальність "Середня освіта" (англійська мова) НДУ імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Самойленко О.В**. к.п.н., доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Слова видатного педагога XX століття А.С. Макаренка звучать вироком і нинішній педагогічній системі: "У нас нет воспитательной педагогики". Прикро, що, маючи творчу спадщину такого титану педагогічної думки, як А.С. Макаренко, ми і досі не можемо створити дієву виховну систему, в той час, як він приділяв велике значення саме вихованню, глибокій розробці виховної педагогіки.

Розвиваючи вчення про цілі виховання, Макаренко вказував, що педагог повинен мати перед собою програму людської особи, яка охоплює весь зміст особистості (зовнішня поведінка і внутрішні переконання, політичне виховання і знання). Ця програма повинна включати загальну "стандартну" частину (виховання сміливості, мужності, чесності, працьовитості і ін.) та індивідуальний коректив до неї (розвиток індивідуальних задатків, нахилів, таланту і покликання). Виходячи з умов часу і будучи його продуктом, Макаренко мету виховання вбачав у підготовці культурної людини, для цього треба дати їй освіту, бажано середню кваліфікацію, політично розвинути, дисциплінувати, розвинути почуття обов'язку і поняття честі, виховати якості господаря і організатора.

Поняття "виховний вплив" – з погляду сучасної психології – це процес організації спільної активності вихователя й вихованців та здійснення їх цілеспрямованих дій". Кінцевим результатом виховного впливу є зміна потреб, цінностей, рис характеру, перебудова поведінки дитини відповідно до вимог суспільства. Часто дорослі намагаються зробити свій досвід, погляди, переконання, принципи, стилі поведінки надбанням дитини. Такий однобокий активний вплив, притаманний авторитарній педагогіці, засуджував А.С. Макаренко: "Виховну роботу вони малюють собі так: вихователь стоїть в якійсь суб'єктивній точці. На відстані трьох метрів є точка об'єктивна, в якій закріплюється дитина. Вихователь діє голосовими зв'язками, дитина сприймає слуховим апаратом відповідні хвилі. Хвилі через барабанну перетинку проникають у душу дитини і в ній відкладаються у вигляді особливої педагогічної солі".

Стрижнем педагогіки Макаренка є вчення про дитячий колектив. у своїй фундаментальній праці "Педагогічна поема" А.С. Макаренко в яскравій художній формі висвітлив власний досвід перевиховування малолітніх правопорушників у дитячих колоніях. Ним з позицій сучасності було поставлено найважливіші питання теорії виховання нового підростаючого поколін-ня, особливо ті, що стосувалися організації виховного ко-лективу та дисципліни. У книзі "Методика організації виховного процесу" знайшли відображення проблеми створення колективу, самоврядування, дисципліни та режиму, перспективи і стилю роботи колективу. У статтях "Мета виховання", "Виховання характеру в школі", "Воля, мужність, цілеспрямованість" видатний український педагог-новатор обґрунтував принципи, зміст і методику організації цілісного педагогічного процесу, виокремив сутність і специфіку виховання, довів необхідність методики викладання й методики виховання як взаємопо-в'язаних, але самостійних розділів педагогічної теорії напрямків науково-педагогічного дослідження.

Макаренко наголошував, що "виховує все: люди, речі явища, але насамперед і найбільше – люди". Тож особистості педагога відводиться дуже важлива роль. Мудрий, чуйний учитель, проникнутий любов'ю до дитини і до власної творчої праці, здатен розбудити в кожному учні, навіть "важкому" чи "педагогічно занедбаному", найкращі риси та приховані можливості. Педагог, на думку Антона Семеновича, має бути людиною життєрадісною, оптимістичною, більше посміхатися, створюючи навколо себе приємну, дружню атмосферу.

Виховній ролі колективу Макаренко приділяв особливу увагу, вважаючи, що всі інтереси людини мають бути підпорядковані колективові. Саме в колективі відбувається розвиток і становлення особистості, соціалізація кожного члена. Оскільки колектив – це ідеальна модель соціуму в мініатюрі, дитина вчиться поводитися в суспільстві, вчиться узгоджувати власні інтереси і потреби з колективними. Тож чим краще буде організована діяльність колективу, чим досконалішою модель, тим вищою буде готовність дитини до життя. Щоб створити таку виховну модель колективу, на думку видатного педагога, треба спиратися на такі принципи:

- рівність у правах всіх членів колективу: як вихователя, так і вихованця;
- атмосфера довіри і співробітництва;
- активна позиція кожного, здатність до самоврядування;
- особистісна свобода, демократичність: вільний вибір виду діяльності й способів досягнення мети поряд з відповідальністю за власний вибір;.
- утвердження людської гідності, поваги до оточуючих людей, позитивного ставлення до світу.

Виховна система А. Макаренка є однією з найефективніших в історії педагогіки. На підставі аналізу його поглядів на виховання нами були розглянуті важливі процеси виховного впливу середовища на дитину, акцентовано увагу на ролі сім'ї, підкреслено велике значення становлення особистості через колектив. Отже, в педагогічному досвіді А.С. Макаренка закладено безцінні зерна педагогічного мислення, що можуть успішно реалізовуватися в умовах будь-якого сучасного навчально-виховного закладу.

Список використаних джерел:

1. Історія педагогіки / За ред. М. С. Гриценка. – К.: Вища шк., 1973. Ст..447;

2. Історія педагогіки. Навчально-методичний посібник, Т.К. Завгородня, Л.М. Прокопів, І.В. Стражнікова, Івано-Франківськ 2014, ст. 261;

3. Історія педагогіки, (за ред. проф.М.В.Левківського, д-ра пед.наук О.А.Дубасенюк), Житомир 1999, ст. 119;

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Я.А. КОМЕНСЬКОГО НА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Загороднюк В., студентка групи ПО ск. – 11, факультету психології та соціальної роботи, НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Світогляд Коменського був суперечливим. За релігійними поглядами він – протестант. Дидактичні праці Я.А, Коменського, і, в першу чергу, "Велика дидактика", побудовані на основі сенсуалістичної гносеології.

У "Великій дидактиці" та в "Законах добре організованої школи" Я. Коменського закладені ідеї виховання особистості, виховання людяності в людині. В основі вчення про виховання особистості лежить ідея виховую чого навчання і природовідповідності.

Говорячи про виховання людяності в людині, Коменський виділяє чотири основних доброчесності:

- мудрість;
- поміркованість;
- мужність;
- справедливість.

Педагог підкреслює, що людина не народжується з моральними якостями – вони у неї виховуються протягом усього життя; моральність пов’язана з вихованням мудрості і любові до неї в учнів.

Я.А. Коменський, поряд з головними доброчесностями, рекомендував розвивати в дітях скромність, слухняність, охайність, доброзичливість до інших людей, повагу до старших, працелюбність. Великого значення він надавав у моральному вихованні позитивному прикладу вчителів, батьків,товаришів, бесідам з дітьми на морально-етичні теми.

Основним у шкільному вихованні дітей Я.А. Коменський вважав дисципліну. При цьому він керувався чеською говіркою:"Школа без дисципліни, що млин без води". Природно, що вчений заперечував фізичне покарання дітей, котре на той час широко використовувалося в західноєвропейській школі. Лише як крайній випадок, він рекомендував використовувати зазначений вище метод виховання щодо порушників християнської традиції [1, с.47].

Загалом Я.А. Коменський вважав, що цінність нації визначається тим, як вона ставиться до школи, до вчителя. Останнього ж він порівнював із сонцем. Педагог мріяв про той час, коли розумні вчителі будуть випромінювати "мудрість", а вчені напишуть такі навчальні книги, які дозволять перетворити справу навчання з важкої на легку, таку, що діти з великим бажанням, легкістю будуть поспішати до школи, як на свято.

У своїй "Пансофії" вчений мріяв про ті часи, коли війни і ворожба між людьми і людськими спільнотами стануть неможливими. Самі ж взаємини між людьми стануть гуманними, такими, що дозволять у повній мірі реалізувати визначальну християнську чесноту "Возлюби ближнього" [1, с.48].

Висновок: Засобами морального виховання Коменський вважав: приклад батьків, вчителів, товаришів; настанови, бесіди з дітьми; вправи дітей в моральному поводженні (зокрема, у вихованні мужності); боротьбу з розбещеністю, з лінню, необачністю, недисциплінованістю. Велике значення в процесі морального виховання має вироблення позитивних звичок.

Одне з найбільших місць у моральному вихованні дітей Коменський відводить родині, ролі матері і батька. Школа, вихователі, проповідники, вважає він, можуть лише розвинути і деяким чином направити виховання дітей у потрібне русло, але основне умонастрій особистості народжується все-таки в сім'ї.

Намагаючись підтримувати у своїх учнях жвавість, властиву дитячому віку, Коменський разом з тим і вимагав від них дисципліни. Слід підтримувати дисципліну "хорошими прикладами, ласкавими словами, і завжди щирим і відвертим прихильністю" [2, с. 37].

У книзі "Закони добре організованої школи" Коменський обумовлює правила поведінки учнів, старост класів (декуріонів), службовців школи, вчителів, вихователів і директорів.

"Нехай підтримання дисципліни завжди відбувається строго і переконливо, але не жартівливо або люто, щоб порушувати страх і повагу, а не сміх або ненависть. Отже, при керівництві юнацькому повинна мати місце лагідний без легкодумства, при стягнення - осуд без уїдливості, при покарання - строгість без лютості" [2, с. 37].

Список використаних джерел:

1. М.В. Левківський "Історія педагогіки". Т.2.- М.: 2006.
2. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. У 2-х т. Т. 1. - М.: 1982.

СУЧАСНЕ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ К. Д. УШИНСЬКОГО

Киркова Діана, студентка ІІ курсу, факультету психології та соціальної роботи, НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Серед постатей видатних педагогів минулого, чия багатогранна спадщина варта особливої уваги в аспекті виявлення оригінальних ідей і їх екстраполяції в освітню практику підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, – неординарна особистість К. Ушинського. Безсумнівний талант ученого здобув світове визнання й пошану в багатьох країнах світу, основні положення його духовної спадщини не лише не втратили своєї сили у наш час, а навпаки, сприяють розвитку сучасної педагогічної думки і, зокрема, лінгводидактики та заслуговують на ґрунтовне вивчення, належне осмислення, широке використання у сучасній освітній системі як школи, так і вищих навчальних закладів. Відтак актуалізується проблема адаптування ідей педагогічної спадщини вченого до запитів сучасної освітньої галузі й особливо екстраполяція його концептуальних поглядів у нинішню систему професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури [1].

У своїх творах К.Д. Ушинський порушував різноманітні питання. Великого значення надавав природничій освіті дітей. На його переконання, початкове навчання мало бути ближчим до життя, тоді успішно розвиватимуться розум і свідомість дитини. А от схоластичне навчання не приносить користі: раціональна організація шкільних занять має базуватися на постійній розумовій діяльності учнів. Учений аналізував проблеми наочності викладання, порядку й систематичності знань учнів. Розробив правила побудови уроку: вчитель має залучати до роботи всіх учнів, домагатися від них уважності; вміти урізноманітнювати методи викладання, тримати в полі зору не тільки клас у цілому, а й кожного окремого учня. Критикуючи так звану німецьку рецептурну педагогіку, К.Д. Ушинський стверджував: учитель повинен

знати основи дидактичної і психологічної теорії, але застосування їх залежить від нього самого [2].

У "Педагогічній антропології" К.Д. Ушинського людина розглядається як головне Боже створіння, фізична істота, що має безсмертну душу, створену для добра. Зв'язок душі і тіла, за висловом К.Д. Ушинського, є "величною тайною створіння". Виховання повинно спрямовуватись на виправлення, гармонізацію людської душі: розуму, почуттів і волі. Життя свідомості має бути проникнуте світлом шляхетних почуттів, які живлять розумову діяльність, надають істинність знанням, бо саме почуття проявляють природну сутність людини.

Великого значення надавав К.Д. Ушинський підготовці освіченого, зацікавленого в саморозвитку і самовихованні педагога, запропонував розгорнуту наукову теорію підготовки педагога на базі семінарів та організації педагогічних факультетів при університетах, висунувши основну вимогу єдності навчання і виховання: навчання має сенс у педагогічному процесі тільки як спосіб виховання. Ним визначені такі завдання педагогічних факультетів: осягнення студентами наук, які б давали можливість вивчати людину у "спеціальному руслі виховання", підготовка педагогів з різнобічною освітою, які володіють різноманітними, точними знаннями тих наук, які вони збираються викладати, а також спеціальними педагогічними знаннями, що мають допомогти майбутньому педагогу ясно і чітко визначити для себе мету виховання і навчання, допоможуть здійснювати розумовий і особистісний розвиток вихованців. Крім теоретичних знань, підкреслював К.Д. Ушинський необхідні і практичні уміння і навички, що допоможуть ураховувати педагогу внутрішній потенціал вихованця в процесі його особистісного зростання, створювати умови, в яких він мав би можливість відкривати в собі якості суб'єкта. Наступним завданням педагогічних факультетів видатний педагог вважав прищеплення потреби у самовдосконаленні. "Учитель вчить до тих пір, доки вчиться сам", - зауважував К.Д. Ушинський. Він зауважував, що людям, які беруть участь в процесі виховання, необхідно пригадати власне дитинство, з яким у кожної особи пов'язано багато різноманітних спогадів і емоцій. На думку К.Д. Ушинського "…ні в чому так не розкривається істинна людина, як у своїх почуттях" [3].

Спираючись на К. Ушинського, ми дійшли висновку про те, що успішність літературознавчо-викладацької діяльності вчителя української мови і літератури істотно залежить від таких чинників, як:

1) досконале знання сутності літературознавчо-викладацької діяльності;

2) чіткість розуміння та усвідомлення мети фахової праці (виховувати покоління нащадків засобами художнього слова);

3) наявність практичних навичок щодо аналізу художніх явищ і літературознавчих фактів;

4) високий рівень володіння методикою здійснення літературознавчих досліджень і технологіями шкільної літературної освіти;

5) наявність уміння не тільки точно і всебічно надавати школярам необхідні знання, але й засобами словесного мистецтва виховувати їх як свідомих громадян України. На відміну від інших класиків педагогіки К. Ушинський не намагався

змоделювати універсальну систему шляхів і засобів, які педагог має використовувати у своїй діяльності. Він не розробляв такого переліку, а виводив засоби виховання і розвитку із самої природи дитини, її діяльнісної сутності, із того довкілля і дійсного світу, які живлять розум, збагачують світ почуттів, впливають на становлення школяра. Тому він вказував на два основних фактори, що визначають виховні засоби, – вільну ініціативну діяльність дитини і середовище.

Список використаних джерел:

1. https://core.ac.uk/download/pdf/33687255.pdf
2. https://core.ac.uk/download/pdf/33691711.pdf
3. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/37.pdf

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Колошина Альона, магістрантка І курсу факультету психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

В даний час проблема здоров'я і його збереження є однією з головних в сучасному суспільстві. Від стану здоров'я підростаючого покоління залежить соціальне благополуччя і розвиток суспільства. Однак в останні роки спостерігається негативна тенденція до погіршення здоров'я дітей. До причин, що погіршують здоров'я відносять: погіршення екології, неякісне харчування, зниження рівня життя сімей, низький рівень медицини, значне прискорення темпу життя й зростання психологічного та емоційного навантаження на дітей, починаючи з шкільної ланки.

Тому проблема збереження здоров'я школярів набуває особливої актуальності. Обсяг розвиваючої інформації, яку отримують школярі в шкільному середовищі, постійно зростає. Відповідно зростає і розумове навантаження, а це нерідко призводять до перевтоми, що погіршує здоров'я дітей. Одне з головних завдань освітнього закладу – організація освітнього процесу, за яким учні не лише здобуватимуть знання, а й зберігатимуть і підтримуватимуть фізичне здоров'я.

Базова освітня програма приділяє особливу увагу впровадженню в освітньо-виховний процес здоров'язбережувальних технологій, що дають змогу проводити оздоровлення в інтерактивних формах, забезпечують фізичне, інтелектуальне благополуччя учнів.

Здоров'язбережувальні технології – це системний метод програмування цілей, конструювання змісту, прийомів, засобів навчання й виховання, спрямованих на підвищення рівня індивідуального здоров'я дітей і підлітків, формування в них життєвих навичок та створення здоров'язбережувального освітнього середовища в школі за умов здійснення моніторингу стану здоров'я учнів [3].

В умовах освітнього середовища вчителі можуть впроваджувати різноманітні оздоровчі та профілактичні технології інноваційного та здоров'язбережувального характеру. Важливо при цьому враховувати індивідуальні особливості учнів.

Співробітники Державної наукової установи "Інститут модернізації змісту освіти" виокремили ряд заходів, що сприятимуть повноцінному розв'язанню здоров'язбережувальних завдань освітньої роботи закладів середньої освіти: формування валеологічного світогляду всіх учасників освітнього процесу; координування дій батьків, педагогів та медиків щодо зміцнення здоров'я школярів; комплексне застосування традиційних та нетрадиційних форм і методів зміцнення здоров'я ; застосування інноваційних технологій, авторських програм, педагогічних новацій з питань фізичного виховання школярів; створення здоров'язбережувального середовища; створення та використання нестандартного фізкультурного обладнання та забезпечення вільного доступу дітей до нього; методично правильне проведення всіх рекомендованих форм роботи з фізичного виховання; організація фізкультурно-туристичної роботи з усіма учасниками освітнього процесу (з дітьми, вихователями, з родинами) [2].

Діяльність вчителів сучасних закладів освіти має спрямуватися на проведення таких заходів, які сприятимуть активізації всіх фізіологічних систем організму дитини, регулюванню фізичної, психічної та емоційної працездатності, зняттю емоційного та фізичного напруження, мотивації школярів до навчання здорового способу життя, створенню умов для всебічного розвитку дитини. З цією метою варто звернути увагу на впровадження в освітній процес вже відомих та створення нових технологій, які сприяють підвищенню резервних можливостей дитячого організму.

Дослідники схиляються до думки, що основними групами здоров'язбережувальних технологій є: "технології організації навчального процесу, технології організції пізнавальної діяльності учнів, технології виховної роботи, предметні технології тощо".

Для успішного впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес перед вчителями постає ряд завдань:

- ✓ З'ясування структури і сутності поняття "здоров'язбережувальні технології".
- ✓ Охарактеризувати переваги впровадження названих технологій у навчально-виховному процесі сучасної школи, що сприяють підвищенню його ефективності.
- ✓ Обґрунтувати доцільність підготовки вчителів загальноосвітнього навчального закладу до застосування здоров'язбережувальних технологій.

Важко уявити собі здоров'язбережувальний педагогічний процес без застосування особистісно орієнтованої технології навчання, що має на меті розкрити потенційні можливості особистості учня, забезпечити належні умови для успішної соціалізації дітей. Завдання вчителя – допомогти дитині в самовизначенні та самореалізації. Для цього необхідно активізувати пізнавальний, творчий пошук учнів, сприяти формуванню власної позиції, тобто перетворювати "учня з пасивного

спостерігача, який засвоює знання та досвід, на активного співрозмовника та співробітника, суб'єкта навчально-виховної діяльності, продуктивної праці" [1].

Зважаючи на це, можна сміливо стверджувати, що застосування вчителем цієї навчальної здоров'язбережувальної технології сприяє самовихованню і самовдосконаленню учнів, а отже – свідомому їх вибору на користь здорового способу життя.

На мою думку, впровадження здоров'язбережувальних технологій у освітній процес закладу загальної середньої освіти сприяє забезпеченню оптимальних умов для фізичного й духовного розвитку молодого покоління та одночасному підвищенню рівня індивідуального здоров'я учнів і їх навчальних досягнень. Однак існує ряд вимог, які необхідно дотримуватися вчителю, що використовує здоров'язбережувальні технології:

1. Здоров'язбережувальні технології базуються на гуманістичних засадах. Це потребує від учителя готовності до реалізації позиції "учитель-партнер" у процесі взаємодії з учнями.

2. Формуючи в школі здоров'язбережувальне освітнє середовище, слід ураховувати вікові особливості учнів, зокрема:

- для учнів початкової школи, з метою задоволення їх природної потреби в русі, необхідно розробити гнучкий розклад уроків і створити ігрові майданчики та рекреаційні зони;

- для учнів середньої школи доцільно обладнати лабораторії та майстерні, щоб забезпечити оптимальні умови для групової, пошукової та дослідницької діяльності на уроках і в позаурочний час;

- для старшокласників важливими є реалізація принципів профільного навчання, що обумовлює необхідність поповнення навчально-методичної бази шкільних кабінетів і активне залучення учнів до використання сучасних медіатехнологій та Інтернет-ресурсів.

3. Виробляти в учнів навички самооцінювання та самоконтролю. У зв'язку із цим важливо, щоб оцінці вчителя передувала обґрунтована самооцінка учня.

4. Дбаючи про цілісність навчально-виховного процесу, педагогічному колективу слід підтримувати взаємозв'язки із позашкільними дитячими закладами, а також активно залучати батьків до формування здорового способу життя молодого покоління.

Список використаних джерел:

1. Батукова Л. А. Здоровий спосіб життя та соціалізація дітей і підлітків: Програма регулювання конфліктів. *Психологічна газета*, 2005. № 15. С. 4-15.

2. Богданова Г. Підготовка вчителів до формування в учнів життєвих навичок. *Здоров'я та фізична культура*. 2007. № 9. С. 6-7.

3. Дригайло С. М. Формування здоров'язберігаючих компетентностей у школярів. *Біологія : науково-методичний журнал*, 2006. № 10. С. 11-15.

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ДИДАКТИЧНУ ТЕОРІЮ А. ДІСТЕРВЕГА

Корзун Олеся, студентка ІІ курсуфакультету психології та соціальної роботи, НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Фрідріх Вільгельм Адольф Дістервег – видатний німецький педагог-демократ, захищав ідею загальнолюдського виховання. Метою виховання за ним є підготовка гуманних і свідомих людей, виховання любові до всього людства і до свого народу, на його думку таке виховання, повинно бути головним завданням виховання дітей і молоді.

Як дидакт, Дістервег звернув особливу увагу на вирішальну роль учителя в реалізації розвиваючих завдань шкільної освіти, залежність методів навчання від специфіки навчального предмета і використання їх учителем, зв'язок і взаємодію між формальною і матеріальною метою освіти.

Основи дидактики розвиваючого навчання А. Дістервег сформулював у 33 чітких законах і правилах. Великого значення в навчанні він надавав наочності, доступності навчального матеріалу, міцності знань, високій культурі мови учнів. Говорячи про активізацію розумової діяльності учнів, А. Дістервег зазначав, що поганий учитель подає, готову істину, а хороший учитель учить її знаходити. Успішне навчання має виховний характер. Хто добре вчить, добре й дисциплінує. А. Дістервег уважав, що вирішальна роль у вихованні й навчанні дітей належить учителеві. І він може впоратися з нею, якщо буде постійно працювати над собою, над своєю самоосвітою. "Ніколи не зупиняйся, – писав А. Дістервег, звертаючись до вчителів, – ... Лише до тих пір будеш здатним давати освіту іншим, поки продовжуватимеш працювати над власною освітою...". А. Дістервег закликав учителів звільнитися від рутинних прийомів викладання, працювати творчо. Педагогічні ідеї А. Дістервега, його підручники розповсюджувалися далеко за межі Німеччини. Передові педагогічні журнали різних країн високо оцінювали його прогресивне вчення [4, с. 5].

Як і Я.А. Коменський, А.В. Дістервег надавав великого значення принципу природовідповідності, тобто слідування природному розвиткові людини, врахування вікових та індивідуальних особливостей. Педагог наголошував на необхідності досконалого вивчення дитячої уваги, пам'яті, мислення; він вбачав у психології "основу науки про виховання". Подібно до Й.Г. Песталоцці, А.В. Дістервег запевняв, що від природи людині властиві індивідуальні задатки, які потребують збудження і спонукання до саморозвитку: "...Природа – це сила. Вона одна непереможна на Землі. Без віри в природу неможливе природо відповідне успішне виховання" [1, с. 147].

Вимагаючи від педагогів природовідповідних дій, А.В. Дістервег усвідомлював, що виховні впливи мають передусім відповідати вимогам, духу часу, рівневі розвитку культури народу, до якого належить індивід. Таким чином педагог

проголошував принцип культуро відповідності.Його сутність, на думку педагога, полягає в тому, що виховання відбувається в умовах певного часу і місця. При цьому слід враховувати як розвиток сучасної культури, так і культурні надбання попередніх поколінь в різні історичні епохи. Учений вважав, що історично зумовленими є поняття істини, краси і добра. "Істина, - за А.В. Дістервегом, - знаходиться у вічному русі разом із людським родом". Тому найвищу мету освіти як історично і соціально зумовленого явища він визначав "...самодіяльність на служінні істині, красі і добру" [2]. У контексті сучасних інтеграційних процесів в галузі освіти, приєднання до Болонського процесу на перший план виступають питання формування внутрішніх і зовнішніх стимулів до самодіяльності учнівської і студентської молоді у різних галузях життєдіяльності суспільства.

Спираючись на надбання німецької класичної філософії, зокрема на міркування і висновки Фіхте, А.В. Дістервег увів поняття самодіяльності в педагогіці. Позиція педагога така: природний розвиток здібностей дитини у процесі виховання і навчання пов’язане передусім з розвитком розумової самостійності, вмінням самостійно міркувати. "Бути людиною – означає бути самостійною у прагненні до розумних цілей," – писав німецький педагог [3]. Самодіяльність в розумінні А.В. Дістервега – це вільне самостійне пізнання, що дає змогу побачити особистості шляхи і засоби самоосвіти.

Учений розробив ступені розвитку самодіяльності відповідно до ступенів природного розвитку дитини. Перший ступінь – від народження до року – самодіяльність проявляється як прагнення до фізичних рухів. Тому основний засіб розвитку самодіяльності – фізична активність дитини у грі. Другий ступінь – приблизно до десяти років – самодіяльність як духовне сприйняття виявляється у виявленні відчуттів, у прагненні до самостійного, вільного чуттєвого пізнання. Третій ступінь – до чотирнадцяти років – самодіяльність виявляється у прагненні до навчання, активної пізнавальної діяльності. Сприйняття і самодіяльність на цьому ступені розвиваються у єдності. Четвертий ступінь – після чотирнадцяти років – самодіяльність як формування ідеалів, вміння робити висновки, усвідомлювати і нести відповідальність за свої вчинки.

Таке розуміння самодіяльності дитини у навчанні дозволило німецькому педагогові обґрунтувати основні положення дидактики розвивального навчання. Зокрема, хід такого навчання педагог бачив поетапно: 1) чуттєве пізнання через зовнішнє збудження сенсорних аналізаторів; 2) раціональне пізнання через мислення; 3) прояв самодіяльності у вільній творчості. Найсуттєвіші вимоги до організації розвивального навчання А.В. Дістервег висловив у 33 законах і правилах навчання. Зокрема педагог класифікував ці закони і правила у чотири групи дидактичних правил, які залишаються значущими і в наш час.

Перша група – правила щодо суб’єкта шкільної освіти, зорієнтовані на врахування психологічних особливостей дитячого розвитку.

Друга група – правила щодо предмета, що вивчається

Третя група – правила про врахування зовнішніх умов навчання, місця, часу і т.д.

Четверта група – правила, що стосувалися професійних якостей вчителя [4; с. 5].

На думку науковця, успіх навчання, розвиток дитячої самодіяльності можливі лише за умови керівної (часто – опосередкованої) ролі вчителя. А.В. Дістервег виступав за піднесення морального рівня, загальної, спеціальної наукової, педагогічної культури вчителів, вважаючи, що священний обов'язок кожного вчителя – постійно працювати над собою, займатися самоосвітою. Як і Я.А.Коменський, він надавав значення чітко розробленому навчальному плану, яким керується вчитель, підручнику, але на відміну від свого чеського колеги, А.В. Дістервег був упевнений, що кінцевий результат визначається вчителем, який досконало володіє предметом, любить дітей і свою професію. Учитель має прагнути, щоб викладання було цікавим, захоплюючим для дітей; навчання має бути енергійним, відображувати силу характеру вчителя; учитель має слідкувати за правильністю мовлення учнів, правильним викладом думки під час відповіді на запитання; учитель не має права ніколи зупинятися у своєму розвитку; він повинен постійно збагачувати свої знання і розвивати професійні здібності. Тільки так він може здобути авторитет серед учнів, своїм прикладом самодіяльності у навчанні і виконанні професійних зобов'язань може сформувати самодіяльну, творчу, активну особистість [5].

Дістервег створив дидактику розвиваючого навчання, її основні вимоги він виклав у вигляді законів і правил навчання ("Керівництво до утворення німецьких учителів").

Знання про кожну з дидактичних систем дозволяють вчителю почерпнути з них різні методи, процеси, теорії виховання і навчання, які з успіхом можуть застосовуватися і в сучасному початковому, середньому і вищому утвореннях.

Не можна не звернути увагу на той факт, що, як і всі ідеї А. Дістервега, його дидактичні правила проникненні духом людяності й гуманізму. Він нагадував учителеві найголовніші положення гуманізму, сформульовані ще І. Кантом: кожна людина є самоціллю. Ні в кому і ні в чому не можна вбачати лише мету, і навчальні предмети є не метою, а лише засобом. Учень існує не задля них; вони йому слугують. У вихованні і навчанні найвищим є, таким чином, не об'єктивне, а суб'єктивне начало. Все навчання здійснюється заради освіти суб'єкта, розвитку учня [1].

Отже, Дістервег був прогресивним діячем німецької буржуазно-демократичної педагогіки середини 19 ст. Своїми працями в галузі дидактики і невтомною діяльністю з підготовки народних учителів він заслужив ім'я "учителя німецьких учителів".

Список використаних джерел:

1. Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего Средневековья и начала Нового времени (Исследования и материалы): Сб. науч. тр. / Под ред. К.И. Салимовой, В.Г. Безрогова.– М.: Изд-во АПН СССР, 1990.– 200 с.

2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136-203.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для пед. учебных заведений / Под. ред. А.И.Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн.М.: Сфера, 2001. – 512 с.

4. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: Учеб.для студ.высш.учеб.заведений.- М.: ВЛАДОС, 2004. – 400 с.

5. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Сост. и автор вводных статей чл.-кор. АПН СССР, проф. А.И. Пискунов. –М.: Просвещение, 1971. –560 с.

ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ Т. ЛУБЕНЦЯ

Красновид Владислав, студент 3 курсу факультету іноземних мов,
НДУ імені Миколи Гоголя, група АН -31-2
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Важливою складовою освітнього процесу в сучасних закладах освіти є навчальна література, зокрема, шкільний підручник, зміст якого потребує оновлення відповідно до європейських вимог. Для оптимального вирішення поставленої проблеми, доцільним є погляд у минуле, а саме звернення до підручників видатного педагога-просвітника, громадського діяча Тимофія Лубенця.

До справи підручникотворення Т. Лубенець долучився у 1873 р., коли розпочав свою вчительську практику в початковій школі села Вороньки на Чернігівщині. Викладаючи арифметику, педагог зіткнувся з проблемою, що учні неохоче розв'язують задачі з умовами, які є далекими від їхніх інтересів. Це наштовхнуло молодого вчителя на думку самому скласти підручник, який за своїм змістом був би близьким до щоденного селянського життя. Результатом його наполегливої праці став "Общеполезный задачник" (1876 р.), кожна задача якого містила відомості з життя і тим самим пов'язувала арифметику з практикою. Проте, такими діями молодий педагог викликав до себе різко негативну реакцію керівництва, внаслідок чого підручник конфіскували і заборонили для користування у школах. Пізніше у 1880 р. вийшов у світ ще один підручник Т. Лубенця – "Сборник арифметических задач", який був дещо переробленим варіантом "Общеполезного задачника" [3].

Продовжуючи кращі традиції педагогічної думки на Україні щодо написання підручників, Т. Лубенець творчо осмислює зроблене своїми попередниками, і, використавши власний практичний досвід вчительської роботи, створює наприкінці 1881 р. підручник "Родная нива". Даний підручник містить велику кількість письмових вправ, призначених для самостійного виконання, які сприяють свідомому засвоєнню знань та максимальній активізації дитячого розуму.

Необхідно відмітити вагомий внесок Т. Лубенця в написанні підручників українською мовою. Адже, на думку, педагога, розвиток у дітей інтересу, уваги й пам'яті перебуває у повній природній залежності від їхньої рідної мови. Так, у 1883 р. під псевдонімом Норець виходить його "Граматка" – український буквар, а під псевдонімом Хуторний – "Читанка", що за характером матеріалу є логічним продовженням "Граматки". При впорядкуванні даного підручника Т. Лубенець за основу взяв звуковий аналітико-синтетичний метод, за яким максимум уваги приділялось звуковому значенню букви [2].

"Граматка" складається з декількох частин. У післябукварній частині вміщені короткі відомості з граматики, де вдало поєднано навчання грамоті і добукварний період, представлено правильну методику навчання письма, які й тепер використовуються в сучасній методиці. Далі йдуть розділи, де переважають жанри дитячого фольклору: дитячі пісні, казки, вірші, прислів'ям. Цей матеріал давав змогу вчителеві навчити дітей рідної мови. У підручнику, передусім, реалізовано прагнення автора до ідеї національного виховання, яка ґрунтується на традиціях українознавства.

Завершується підручник розділом "Наука", що розповідає про шкільне життя, користь освіти. Ця частина буквара написана яскравою літературною мовою. Підібрані тексти відповідають віковим особливостям дітей і сприяють розвитку мови, збагачують їхню лексику і мають неабияке виховне значення. Наприкінці "Граматки" вміщено розділ "Письмо", де подаються елементи великих і малих букв та окремі слова і загальний алфавіт (малі та великі букви). Розділ завершується арифметикою та письмом цифр.

У 1923 р. вийшло два підручники – "Перша читанка для трудових шкіл" та "Друга читанка для трудових шкіл", в яких Тимофій Григорович Лубенець багато уваги приділив висвітленню суспільно-трудової діяльності людини та поясненню нових суспільних явищ, що відбувалися на селі.

Вагомого значення Тимофій Лубенець надавав зв'язку навчання з життям суспільства та трудовою діяльністю. Праця розглядалася ним як ключовий елемент формування свідомості дитини. На думку педагога, у школі обов'язково мають використовуватися твори, що вказують на суспільну значущість праці, а також розкривають деякі механізми здійснення трудових завдань. Ця позиція педагога підтверджується у створеній ним книзі для початкового навчання читання "Зернятко" [13].

Отже, в основу створення підручників були покладені наступні принципи навчання: принцип міжпредметних зв'язків, принцип комплексного підходу до навчання і виховання особистості молодшого школяра. Ці принципи досягалися завдяки органічному поєднанню навчання, читання і розвитку зв'язного мовлення із формуванням основ знань про навколишній світ, людину, суспільство, національним вихованням.

Список використаних джерел:

1. Антипін Є. Б. Ідеї дитиноцентризму в педагогічних поглядах Тимофія Лубенця Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015, № 2 (46). С,79-85. URL: file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/pednauk_2015_2_13%20(1).pdf

2. Корж О.О. Методика навчання середньої школи кін. XIX – поч. XX ст. http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/25oct2017/1.pdf

3. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: кінець XIX ст. – 1941 р. : навч. посібник / Ірина Улюкаєва ; Бердянський держ. педагогічний ун-т. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 76 с.

ПРОБЛЕМА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРАХ Г. СКОВОРОДИ

Кузнєцова Вікторія, студентка 3 курсу, факультету психології та соціальної роботи,
НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Григорій Савич Сковорода (1722-1794 рр.) – видатний український педагог, поет, мандрівний філософ, представник етико-гуманістичного напрямку вітчизняного просвітительства.

Сковорода вважав, що через поширення освіти можна зробити життя народу щасливим. У центрі його філософських поглядів стояли етичні питання – проблема людини, її природа, щастя. Щастя людини ставить у пряму залежність від її діяльності. Висунув концепцію про "сродну працю". Людина щаслива тоді, коли її життя відповідає своєму призначенню. Щастя полягає в "сродній праці", яка відповідає внутрішнім здібностям людини та приносить користь суспільству.

Шлях до щастя, на думку мислителя, лежить через самопізнання людиною своїх здібностей і нахилів до певного виду діяльності, кожен повинен пізнавати себе. По суті, принцип "сродної праці" і вчення про щастя фактично є двома сторонами етико-філософської концепції Сковороди.

Спираючись на таку етико-філософську концепцію та власний педагогічний досвід, Сковорода висловив свої педагогічні погляди у діалогах, віршах, байках, притчах, листах. Зокрема, проблеми виховання піднімаються у таких притчах, як: "Вдячний Єродій", "Убогий Жайворонок", "Харківські байки" тощо.

Сковорода був прихильником гуманістичного підходу у вихованні, прагнув до формування мислячої, чуйної, освіченої людини зі світлим розумом та гарячими почуттями, яка б жила на благо народу. Виховним ідеалом Сковороди є людяність, благородство і вдячність [2, с. 125].

Сковорода першим в історії української педагогічної думки висунув ідею природного виховання. Виховання людини, вважав він, повинно бути спорідненим з її природою. Під природою людини розумів її обдарування, нахили. "Без природи – як на манівцях: чим далі йдеш, більше заплутуєшся", – байка "Собака і Кобила". На думку Сковороди, головне завдання виховання полягає в тому, щоб допомогти розкрити в дитині її природні здібності та спрямувати її на шлях дійсного щастя і служіння батьківщині.

У думках Сковороди про виховання, про природу дитини є багато такого, що нагадує ідеї Руссо про вільне виховання, за що його називали українським Руссо. Він першим у вітчизняній педагогіці поставив у центр уваги почуття дитини, її стосунки зі світом, її справи, її щастя. На відміну від французького просвітителя, Сковорода не розглядав природу, як засіб ізоляції дітей від розтлінного суспільства. Передбачав розвиток природних задатків шляхом самовдосконалення.

У зв’язку з ідеєю спорідненості виховання з природою людини новим в українській педагогіці прозвучало застереження батькам і вихователям про наслідки

навчання без урахування природних можливостей дитини. У байці "Жайворонок" читаємо: "Багато людей без природи починають великі справи та погано закінчують".

Сковорода – прихильник принципу народності у вихованні. Виховання повинно відповідати інтересам народу, живитися з народних джерел і зберігатися в житті кожного народу. Він – палкий прихильник виховання дітей на основі вітчизняного досвіду. Як і інші українські просвітителі, Сковорода висміює прагнення дворян та козацької старшини виховувати своїх дітей на зразок західноєвропейських магнатів і з допомогою іноземних вчителів .

Сковорода вказує, що виховання має бути загальнодоступним, безплатним, охоплювати всі верстви населення, особливо народні маси: "виховання й убогим потрібне".

Важливими засобами виховання Сковорода називає рідну мову, народну педагогіку. Першим з педагогів минулого вимагав вивчення усної народної творчості, яка зберігає скарби народної мудрості. Відстоюючи рідну мову, він користувався нею у навчальних цілях. Для учнів Харківської колегії переклав на українську мову байку Езопа "Про Вовка-музиканта".

Сковорода виступає за гармонійне виховання, розуміючи його як єдність розумового, фізичного, морального і естетичного виховання.

Розумове виховання – важливий елемент педагогічної системи Сковороди. Розум – головний регулятор людської діяльності. Спираючись на знання, людина спроможна пізнати добро і зло, оцінити явища навколишньої дійсності [1].

Він радив повсякчас займатись наукою: "Коли не любити всією душею корисних наук, то всякий труд буде марним". Засвоювання знань забезпечується серйозними заняттями.

Сковорода – неперевершений майстер і прихильник індивідуальної роботи з учнями. Поряд з лекціями у навчанні він високо цінував доповіді, бесіди, розмови з учнями. Особливого значення надає самостійним практичним заняттям учнів у навчанні, серед них називає такі форми як перекладання на рідну мову іноземних авторів, віршовані перекази прозових творів, листування тощо. Цінуючи лекційну форму навчання, він критично ставився до розповсюджених тоді диспутів, які мали у колегіях схоластичний характер і викликали відразу у студентів.

Сковорода підкреслював важливе значення морального виховання. Головним завданням морального виховання вважав виховання людяності, благородства і вдячності.

Сковорода був прихильником трудового виховання, вказуючи на визначальну роль "сродної праці" у житті людини. Саме через працю, на його думку, лежить моральне удосконалення людини. Важливим є положення Сковороди про корисність і почесність будь-якої праці, професії, аби лише вона відповідала покликанню людини і приносила користь суспільству. Гідність людини визначається результатами її праці.

Фізичне виховання, на думку Сковороди, повинно починатися ще до народження дитини і полягати в здоровому способі життя батьків, в турботі про матір в період вагітності і годування дитини.

Засобами фізичного виховання називає режим, чистоту, акуратність, правильне харчування, поміркованість у всьому, фізичні вправи, працю і здоровий спосіб життя.

Важливим засобом естетичного виховання називає музику.

Висловлює важливі думки щодо сімейного виховання. Вважає, що діти повинні зростати в атмосфері глибокої поваги і любові до батьків. Батьки – перші вихователі і наставники молоді. Ставить питання про культ батька і матері в сім'ї, називаючи їх іконами божими для дітей [3, с. 220].

Мислитель схвалює батьків, котрі вчать дітей життєвій мудрості, заохочують до працелюбства. Водночас він критикував батьків, які не вчать своїх дітей життєвій мудрості, а то й заохочують їх до неробства, чванливості, егоїзму ("Вбогий Жайворонок"). Тих батьків, хто передоручав виховання своїх дітей нянькам, називав "напів-батьками", порівнював їх із зозулями, що підкидають яйця в чужі гнізда.

Ставив питання про вчителя, високо цінував учительську працю. Висував високі вимоги до вчителя, визначав його керівну роль у навчальному процесі. Серед основних рис вчителя виділяв любов і повагу до особистості учня, гідність, безкомпромісність, чесність, служіння добру. Безмежна любов до вихованців в нього поєднувалась з великою вимогливістю до них.

Список використаних джерел:

1. Історія педагогіки: курс лекцій. Навчальний посібник. – К., 2004.- 171 с.
2. Багалій Д. Український мандрівний філософ Григорій Сковорода / Багалій Д. – К. : Обрій, 1992. – 472 с.
3. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. – К. ІЗМН, 1997. – 232 с.

ІДЕЯ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ ЧЕРЕЗ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ.

Науменко Інна., студентка ІІ курсу факультету психології та соціальної роботи,
НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Дитячий колектив - об'єднання дітей, згуртованих спільною корисною діяльністю (навчанням, працею, спортом, громадською роботою) [7].

Як говорив В.О. Сухомлинський: "Колектив – дитячий, підлітковий, юнацький – дуже складна єдність. Це річка, яка живиться тисячами струмків" [2, с. 562]. Протягом якогось періоду після того, як діти переступили шкільний поріг, у класі ще нема і бути не може того, що ми вкладаємо в поняття колектив. Колектив створюється поступово.

Насамперед, створення колективу в першу чергу залежить від особи вчителя. У зв'язку з цим Сухомлинський писав: "Колектив – це дуже чутливий інструмент,

який творить музику виховання, необхідну для впливу на душу кожного вихованця, – творить тільки тоді, коли цей інструмент настроєно. А настроюється він лише особистістю педагога, вихователя, точніше: настроюється він тим, як дивляться вихованці на педагога як на людину, що вони в ньому бачать і відкривають... Якщо ми говоримо про те, що колектив - велика виховна сила, то, образно кажучи, ми маємо на увазі квітучу й зелену крону дерева, яку живить глибоке й непомітне з першого погляду коріння, і цим корінням є духовне багатство вихователя" [4, с. 478].

Колектив створюється поступово, і, як вважав В. Сухомлинський, головне, на чому тримається колектив, – вимогливість і система організаційних залежностей. Вимогливість і відповідальність, підкорення і керівництво – важливі основи, проте вони не є головними.

В одних випадках елементи колективу появляються уже в перший рік шкільного життя дітей, в інших – пізніше. Стійкість, міцність одного наріжного каменя залежить від міцності, стійкості інших. Зокрема, організаційна спільність – вимогливість, підпорядкування, керівництво, управління, система залежностей – усе це залежить від ідейної, інтелектуальної й емоційної спільності в їх єдності. Тому не треба поспішати із створенням тієї чи іншої структури організаційної залежності – керівництва і підкорення. Не сподівайтесь, що коли у вас у класі обрано керівний учнівський орган, розподілено обов’язки, – усе піде само собою [2, с. 563].

На думку великого педагога, найжиттєздатнішими є колективи дітей одного віку, до того ж характер спільності, їхньої активної діяльності дуже різноманітний. "Є колективи, – пише він, – де на перше місце виступає громадянська, ідейна співдружність. В других колективах дітей об'єднує спільний інтерес до технічної творчості, у третіх - до сільськогосподарського дослідництва, у четвертих - до захоплення музикою, літературою. Чим старший учень, тим вагоміше місце в його духовному житті посідає участь у колективі, основна увага відводиться поглибленому вивченню певної галузі науки - це науково-предметні гуртки, об'єднання. Є колективи, у яких громадські інтереси тісно переплітаються з інтелектуальними, творчими. У нашій школі, наприклад, є понад 80 найрізноманітніших колективів, які об'єднують 570 учнів. Кожен є членом 2-3, а іноді й 4 колективів. Саме вони відіграють вирішальну роль у розвитку задатків і здібностей, у становленні покликання, у самовихованні учнів. І вирішальними внутрішніми спонукальними стимулами, які надихають життя цих колективів, є не органи керівництва, не підлеглість і керівництво, а багатство духовного життя, повнота інтересів, взаємний обмін духовними надбаннями" [1].

Одне з найважливіших виховних завдань В.О. Сухомлинський вбачає в тому, щоб життя учнівського колективу було першою школою громадянськості, праці, ідейних і морально-естетичних відносин. Як закласти в дитині – майбутньому громадянинові – міцне ядро громадянина – це найважливіший критерій і головний вимірник самоперевірки вчителя в процесі виховної роботи [5].

Однією з найважливіших передумов формування виховного впливу колективу на особистість В.О. Сухомлинський вважав трудове життя. Інтелектуальне життя стає виховною силою лише тоді, стверджував він, коли у школі панує дух праці. Йдеться не про виконання певної норми праці, а про трудове життя колективу й

особистості. "Праця має стати смислом життя, джерелом натхнення й радості колективу та особистості, - пише він. - Трудове натхнення, радість праці, одухотворення трудовою творчістю - могутня духовна сила, що зближує людей, пробуджує в дитини перше почуття, на основі якого поступово утверджується громадянська гідність, - почуття потреби в зближенні з іншою людиною, у віддачі їй своїх духовних сил, у переживанні відповідальності за іншу людину. Це почуття потреби в іншій людині, що породжується колективною працею, і є найважливішим у всьому трудовому житті колективу" [3].

Певну невідповідність сьогоденним реаліям можна помітити у проголошених В.О. Сухомлинським принципах виховання шкільного колективу. Йдеться не лише про "єдність ідейної та організаційної основ шкільного колективу", яка передбачає "спільну діяльність комсомольської і піонерської організацій", "керівну роль партійної організації" у визначенні змісту й форм роботи шкільного колективу. Йдеться про порушення синергетичної методології впливу на особистість або групу особистостей як складно організованих нестабільних систем, яким нав'язуються шляхи їхнього розвитку, а не виводяться з внутрішніх закономірностей, хоч реальна педагогічна практика В.О. Сухомлинського напрочуд багата синергетичними підходами до розв'язання проблем виховання шкільного колективу [6].

Разом із тим, неприпустимо поділяти колектив на актив чи пасив, виділено В. Сухомлинським. Педагог розглядав колектив не як щось абстрактне і безлике, а як сукупність особистостей, які мають взаємний вплив одна на одну, перебуваючи на різних рівнях морального і розумового розвитку, і кожна, будучи неповторною, впливає на інших, що сприяє самовихованню [5].

Колектив має спонукати дитину до активного виявлення духовних сил та активної творчої діяльності. Вагомим значенням для учня є усвідомлення своєї значущості у житті класу, з чим погоджувалися класики педагогіки К.Д. Ушинський та В.О. Сухомлинський Проте Василь Олександрович наголошував на тому, що дитина не повинна лише підкорятися колективу ("Бути таким як усі"), дитина повинна проявляти себе. Хоча в колективі повинна бути спільна мета, інтереси, потреби, проте не варто забувати, що кожна дитина – особистість. Колектив Сухомлинський розумів як багатство індивідуальностей, у якому дозріває особистість [6].

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В.О. Йти вперед! // Рідна школа. - 2002.-№5. - с. І3.
2. Сухомлинський В.О. Колектив як знаряддя виховання. Як створюється колектив, на чому він тримається / Василь Олександрович Сухомлинський. – Вибрані твори в 5-ти т. К.: "Радянська школа", 1976, – Т. 2. – с. 562–566.
3. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Педагогіка: хрестоматія / Уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. - К., 2003. - с. 436.
4. Сухомлинський В.О. Принципи виховання шкільного колективу / Василь Олександрович Сухомлинський. – Вибрані твори в 5-ти т. – К.: "Радянська школа", 1976, – Т. 1. – с. 406–411.
5. https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14142

6. https://pidruchniki.com/1707052335537/pedagogika/suhomlinskiy_pro_vihovannya_shkilnogo_kolektivu_yogo_vpliv_vihovannya_uchnya
7. https://studfile.net/preview/5539372/page:36/

СУЧАСНА ОСВІТА В НОВІЙ ЗЕНЛАНДІЇ

Путря Вікторія, студентка ІІ курсу, факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Нова Зеландія - це сучасна країна, з ефективною економікою, яка взяла все найкраще від британської метрополії, враховуючи традиції освіти.

Шкільна освіта Нової Зеландії представлена, як уже зазначалося, 400 школами. Серед такої великої кількості навчальних закладів лише 20 – приватні. Навчальний рік, який починається з лютого і закінчується в середині грудня, поділяється на 4 чверті. Діти йдуть до школи, коли їм виповнюється 5 років, і закінчують її в 19-річному віці. Шкільна освіта нещодавно була пере структурована : рівні шкільної освіти відповідають не класам, а рокам навчання [4].

Шкільні роки рахуються з першого до тринадцятого. Початкова школа навчає дітей віком від 5 до 11 років, перехідна продовжується протягом двох шкільних років. Середньою школою вважаються останні п’ять років шкільної освіти. Середня освіта починається у віці приблизно 13 років. Протягом 9 – 13 навчальних років учні готуються до вступу в політехнічні інститути та університети. Для цього школярі вибирають шість профілюючих предметів, серед великої кількості запропонованих. Учні 11 року складають випускні іспити й отримують атестат про середню освіту, а після закінчення навчання – державний атестат навчальних досягнень. У деяких школах можна здобути міжнародний диплом бакалавра, більш відомий як Кембриджські іспити [4].

Вступ до університету відбувається за державним атестатом навчальних досягнень. Наприкінці 13 класу випускники складають іспити, які є одночасно вступними до університету [1].

Рівень освіти в Новій Зеландії високий і відповідає сучасним світовим стандартам. Вища освіта в Новій Зеландії відрізняється традиційно високою якістю викладання, прийнятними цінами і можливістю подальшого отримання роботи та посвідки на проживання в країні [5].

Вищу освіту в Новій Зеландії можна отримати в наступних навчальних закладах:

- університетах;
- технологічних інститутах;
- педагогічних коледжах;
- приватних навчальних закладах [3].

У Новій Зеландії діють 8 державних університетів, що пропонують навчальні курси перед - та післядипломного рівня як в академічній, так і в професійній областях. Кожен університет також спеціалізується на певних предметах - таких, наприклад, як: промислові технології, інжиніринг, комп'ютерні науки, медицина, сільське господарство та ін. [2].

У ній існує 10 рівнів навчання, після кожного з яких можна отримати відповідний документ про здобуту освіту. Найнижчим за значимістю є сертифікат, а найвищим - диплом доктора. Перелік рівнів освіти і відповідних їм документів про освіту і ступенів виглядає наступним чином:

- сертифікати - рівень з 1 по 4;
- дипломи - рівні 5 і 6;
- ступінь бакалавра і диплом спеціаліста - рівень 7;
- сертифікати та дипломи про післядипломну освіту, а також почесний диплом бакалавра - рівень 8;
- ступінь магістра - рівень 9;
- ступінь доктора - 10 рівень [5].

Технологічні інститути та політехніки також пропонують своїм студентам можливість отримати сертифікат, диплом або ступінь. Крім того, тут є великий вибір різних професійних курсів, де можна отримати практичні навички в обраній професії [1].

Отже, якість освіти, здобутої в Новій Зеландії, досить висока, а дипломи мають міжнародне визнання. Високі стандарти світового рівня в освітній системі підтримуються за рахунок планомірної роботи та контролю за всіма навчальними закладами з боку Управління у кваліфікації Нової Зеландії, у чиї функції входить реєстрація всіх ВНЗ. Дипломи новозеландських ВНЗ визнаються в більшості країн світу (70% випускників працюють за межами Нової Зеландії) [2].

Список використаних джерел:

1. Ставцева В.Ф. Система освіти Нової Зеландії (загальна характеристика). Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Сер. Філологія. Педагогіка. Психологія. 2010. Вип. 20., с. 109–116.
2. Таланова Ж.В. Організація докторської підготовки у вищій школі Австралії та Нової Зеландії // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. – К.: Гнозис. – С. 606-611.
3. https://s-osvita.com.ua/obuchenie-za-rubezhom/obrazovanie-v-novoj-zelandii/1029-osvita-v-novij-zelandiji
4. http://infostudy.com.ua/navchannia-y-noviy-zelandii/
5. .https://studyplus.com.ua/serednya-osvita-newzealand/

ПЕДАГОГІЧНЕ ВЧЕННЯ КОМЕНСЬКОГО "ВЕЛИКА ДИДАКТИКА" – ПЕРШЕ НАУКОВЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

Рубан Тетяна, студентка групи ПО ск. – 11, факультету психології та соціальної роботи, НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

При визначенні мети і завдань виховання Я.А. Коменський керувався гуманістичним положенням про те, що “Людина є найвище, найдосконаліше і найпрекрасніше створіння Боже, повне завершення його творінь, дивний мікрокосм і намісник Бога серед його творінь, вінець його слави” [3]. Бо тільки людині Бог визначив бути його “співучасником у вічності”, на її користь він створив “небо і землю і все, що знаходиться в них”, їй одній він сукупно вручив те, що іншим творінням окремішно: буття, життя, почуття і розум, “все поклав до ніг її, і таким чином славою і честю увінчав” людину [3].

Прагнучи до кінцевої мети - підготовки людини до вічного існування в потойбічному світі, людина в процесі земного життя повинна постійно й систематично удосконалюватися і самоудосконалюватися, а також удосконалювати навколишнє життя [1].

Кожній людині визначене потрійне життя і потрійне місце перебування для життя: утроба матері, земля і небо. З першого життя в друге людина вступає шляхом народження; з другого в третє - шляхом смерті і воскресіння; з третього - в нікуди, навіки. У першому людина отримує лише життя з зачатками руху і почуттів; у другому - життя, рух, почуття з початками розуму; у третьому - удосконалену повноту всього. Перше життя є підготовкою до другого, друге - до третього, третє само в собі без кінця. Перехід з першого життя до другого і з другого до третього тяжкий і болісний [3].

У третьому розділі “Великої дидактики” Коменський стверджує, що життя під сонцем є нічим іншим, як підготовкою до вічного життя, а саме - душа з допомогою тіла готує все необхідне для майбутнього життя.

Людина створена для того, щоб бути:

1) розумним створінням;

2) створінням, пануючим над іншими створіннями;

3) створінням, що являє собою образ і радість свого творця. На цих положеннях ґрунтуються основи теперішнього і майбутнього життя. Звідси випливає, що істинні вимоги, які висуваються до людини, полягають у тому, щоб вона:

1) знала всі речі,

2) володіла речами і собою,

3) себе і все співвідносила до Бога - джерела всіх речей. Ці вимоги, іншими словами, означають: освіту; доброчинність, або моральність; релігійність, або благочестя.

Під освітою необхідно розуміти пізнання всіх речей, мистецтв і мов; під доброчинністю - не тільки зовнішню вихованість, але й всю внутрішню і зовнішню основу спонукань, а під релігійністю - те внутрішнє богошанування, яким дух людини пов'язується і поєднується з вищими почуттями [3].

Саме ці три якості визначають сутність людини, бо лише вони є основою нинішнього і майбутнього життя; решта (здоров'я, сила, краса, багатство, знатність, дружба, щасливий успіх у справах, довголіття) є ні нічим іншим, як додатком і зовнішніми прикрасами життя тим, кому вони дані Богом, або ж зайва метушня, безкорисний тягар і шкідливі перешкоди для того, хто, палко прагнучи до них, сам досягає їх і губить себе ними.

Таким чином, у земному житті необхідно прагнути до набуття доброчинностей і благочестя. Тож, відзначені три якості нехай стануть справжньою справою нашого життя, а решта - другорядною зовнішньою окрасою, відзначав Коменський [3].

Вважаючи, що всі діти здібні навчатися, Коменський пропонував "навчати всіх усьому". Він висував вимогу загального навчання, яке повинно поширюватися як на багатих, так і на бідних, як на хлопчиків, так і на дівчаток: всі повинні отримувати освіту, "включаючи ремісників, селян, носильників і жінок". "Щоб уся молодь нашого народу, багата й бідна, обох статей, без будь-якого винятку, не лише навчалася читанню й письму, але й найрізноманітніших справ божих і людських, які саме людині в земному і майбутньому допомагають", - писав він у "Стисла пропозиція про відновлення шкіл в Чеському королівстві" [3].

Освіта й виховання необхідні всім. "Адже, хто засумнівався б у тому, що виховання необхідно людям тупим, з метою звільнення їх від тупості? Але ще більше потребують виховання люди обдаровані, оскільки діяльний розум, не будучи зайнятий чимось корисним, буде зайнятий безплідним, пустим і згубним", - писав Коменський у "Великій дидактиці" [3]. Отже, для кожного, хто народився людиною, необхідне виховання, стверджував Я.Коменський.

"У школи необхідно віддавати не лише дітей багатих і знатних, але взагалі всіх знатних і незнатних, багатих і бідних, хлопчиків і дівчаток в усіх містах і містечках, селах і хуторах", - писав Коменський у "Великій дидактиці" [3]. Всі люди, які народилися, з'явилися на світ з однією й тією ж метою: бути людиною, тобто розумною істотою, владикою тварин, яскравим образом свого творця. Отже, всіх необхідно вести до того, щоб вони, належним чином ввібравши в себе знання, доброчинність і релігію, могли принести користь у житті й гідно підготуватись до потойбічного життя. Якщо ж ми розвиватимемо розум лише окремим, виключивши інших, то будемо несправедливі не тільки по відношенню до тих, хто володіє тією ж самою природою, але й по відношенню до самого Бога, який хоче, щоб усі, на кому він начертав свій образ, його пізнавали, любили і звеличували. Це, безсумнівно, відбуватиметься тим палкіше, чим більше розгоратиметься світло знання. Ця ідея загального навчання дітей обох статей, безсумнівно, була передовою, демократичною вимогою, яка відповідала інтересам народних мас [1].

Коменський вважав, що школа повинна давати дітям всебічну освіту, яка розвивала б їх розум, мораль, почуття, волю. Вірячи в сили людського розуму, він мріяв

про таку школу, яка була б “істинною майстернею людей, де розум учнів осяває блиском мудрості”. Учений рішуче засуджував школи, в яких процес навчання обмежувався зубрінням незрозумілих дітям релігійних текстів, називав їх “страховищем для хлопчиків і катівнею для умів” і вимагав їх докорінної перебудови [2].

Список використаних джерел:

1. Зайченко І. В. Історія педагогіки. – Кн. 1 – Історія зарубіжної педагогіки : навчальний посібник. – К. : Видавничий дім "Слово", 2010. – 624 с.

2. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.

3. http://megalib.com.ua/content/878_222Meta_i_zavdannya_vihovannya.html

ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Саргсян Каріне, магістрантка факультету психології та соціальної роботи
НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Актуальність дослідження. Останнім часом в усьому світі актуалізується проблема здоров’язбереження населення, а людина, її життя і здоров’я визнаються найвищою соціальною цінністю. Здоров’я нації свідчить про рівень цивілізованості держави, відображає її соціально-економічний стан. Значною мірою це стосується й України.

Здоров’я дітей – одне з основних джерел щастя, радості й повноцінного життя батьків, вчителів, суспільства в цілому. Слід зазначити, що здоров’я розглядається не лише як ресурс, а й як мета життя людини. Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров’я як показник вихованості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок формування, відтворення та зміцнення здоров’я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров’я та здоров’я оточуючих. У Законі України "Про загальну середню освіту" зазначено, що одним із завдань загальної середньої освіти є виховання свідомого ставлення до свого здоров’я та здоров’я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров’я.

Учитель, володіючи сучасними педагогічними знаннями, при постійній взаємодії з учнями, їхніми батьками, медичними працівниками та шкільними психологами, планує й організовує свою діяльність з урахуванням пріоритетів збереження та зміцнення здоров’я всіх суб’єктів педагогічного процесу. У своїй роботі він звертається до різноманітних педагогічних технологій. Технологія – це, перш за все, системний метод створення, застосування знань з урахуванням

технологічних і людських ресурсів та їх взаємовпливу, що має на меті оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

У ст. 49 Конституції України зазначено, що кожний громадянин має право на охорону здоров'я, а держава … забезпечує безпечне для життя і здоров'я людей довкілля [13]. Проте, як свідчать наукові дослідження, рівень здоров'я українців є недостатнім порівняно з розвинутими країнами світу. Це викликано низкою причин, серед яких: зростання хронічної захворюваності й інвалідності дітей, наявності у них психічних відхилень, часте виникнення стресових ситуацій у сім'ї та під час навчання [6, с. 31]. Незадовільний стан здоров'я дітей впливає на погіршення в майбутньому здоров'я дорослого населення та зменшення продуктивності та тривалості життя. З огляду на це, посиленої уваги, як з боку держави, так і освітян, потребує здоров'я молоді як найбільш перспективної частини суспільства, одного із чинників позитивного іміджу держави та показників її стабільного розвитку [5, с. 5; 6, с. 30].

Однією з причин байдужого ставлення молоді до збереження власного здоров'я є стан сучасної системи освіти, зокрема й фізкультурно-оздоровчої освіти у вищих навчальних закладах різного професійного спрямування.

Саме школа має стати тим середовищем, що сприяє усвідомленню кожною дитиною цінності життя й здоров'я, у якому створюються умови здорової життєдіяльності, гармонійного розвитку особистості, вчасного задоволення її актуальних потреб. У системі шкільної освіти мають зосередитися різні форми профілактичної, діагностичної, корекційної, реабілітаційної роботи для різних категорій учнів. Система освіти в Україні – це реальна структура в державі, яка здатна гарантувати безпеку здоров'я дітей. Сьогодні система освіти повинна займатись здоров'ям здорових дітей. На першому місці в діяльності будь-якого освітнього закладу має бути здоров'я дитини, а за ним і високий рівень знань дитини. Людина одержує здоров'я, у відомому змісті, як дарунок природи, він успадкував від своїх тваринних предків природну основу, програму поводження в цьому світі. Однак у процесі соціалізації рівень здоров'я змінюється або в одну, або в іншу сторону, закони природи виявляються в особливої, неповторної, властивий тільки людині формі.

Здоровим, як писав Г. Сигерист, може вважатися людина, яка відзначається гармонічним фізичним і розумовим розвитком й добре адаптована до оточуючого її фізичного та соціального середовища. Вона повністю реалізує свої фізичні та розумові здібності, може пристосовуватися до змін в оточуючому її середовищі, якщо ці зміни не виходять за межі норми, і робить свій внесок у благополуччя суспільства [15, с. 67]. Здоров'я часто розглядають як відсутність хвороби. Медична наука приділяє цьому велику увагу. Розроблена класифікація хвороб включає тисячі найменувань. Описано механізм розвитку, клінічні прояви, лікування і прогноз кожної з них. Зрозуміло, усе це – прикладний бік обговорюваного питання. Здоров'я ж необхідно розглядати як чисто якісне поняття меж норми. Про норму як біологічне поняття, так само і про здоров'я як соціальну категорію, нині відомо далеко не все.

Здоров'язбережувальний супровід навчального процесу має охоплювати такі компоненти: змістовий (добір, систематизація та методичне забезпечення навчальних матеріалів, що становлять змістову основу проведення роботи з формування

основ здорового способу життя); ціннісно-орієнтаційний (формування усвідомленого ставлення до здоров'я як первинної базової цінності); операційно-діяльнісний (активне, діяльнісне засвоєння та активізація отриманих знань про здоров'я, методи його розвитку та збереження шляхом організації спеціальної навчальної і позакласної роботи учнів); оцінно-результативний (проведення опитувань, тестування учнів та їхніх батьків, письмових і творчих робіт, підготовка й організація культурномасових заходів святкового та спортивно-ігрового характеру). Важливими елементами здоров'я збережувального супроводу навчального процесу є розклад уроків і організація уроку. Саме від них найбільшою мірою залежатимуть рівень розумової працездатності, успішність та здоров'я школяра. Врахування фізіологічних коливань працездатності під час організації навчання дає можливість забезпечити відповідність розкладу занять гігієнічним вимогам, підтримати працездатність учнів на оптимальному рівні впродовж тривалого часу. Правильна організація уроку насамперед передбачає врахування динаміки працездатності школярів. Під час фази "впрацьовування" (перші 3–5 хв) навантаження має бути відносно невеликим, що дає можливість школярам поступово включитися в роботу. У період оптимальної стійкої працездатності (в початковій школі цей період триває 15–20 хв, а в середніх і старших класах – 20–25 хв) навантаження має бути максимальним.

Одним із завдань навчально-виховного процесу школи В. О. Сухомлинський вважав прищеплення учням навичок правильної побудови режиму дня. Молодшим школярам рекомендував лягати спати о 8 годині вечора і вставати о 6 годині ранку. Сон при відкритій кватирці, обов'язкова ранкова гімнастика, загартування, раціональне харчування. Тривогу викликало те, що спостерігаючи за дітьми він помітив, що четверта частина дітей молодшого віку не снідають вранці, майже стільки з'їдають менше половини їжі, і лише 22 % снідають так, як цього вимагають норми. Рекомендував домашні завдання учням 1–4 класів виконувати вранці, перед уроками, переконував, що за півтори години розумової праці вранці можна зробити вдвічі більше, ніж за такий самий час після уроків. При цьому педагог гуманіст стверджував: "Турбота про людське здоров'я, тим більше про здоров'я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це насамперед турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості" [5, 109]. Формування культури здоров'я учнів здійснювалося і на уроках предметів шкільного курсу. Доцільно підбирався зміст, форми і методи, це збагачувало дітей знаннями про здоров'я людини, а саме: здоровий спосіб життя, улаштування і функціонування органів та їх системи життєдіяльності, вплив навколишнього середовища, профілактика захворювань, заходи щодо оздоровлення організму, гігієнічні вміння та навички тощо. Розвитку духовного і психічного здоров'я школярів, тобто формуванню емоційно-чуттєвої сфери особистості, сприяли предмети художньо-естетичного циклу. При цьому В. О. Сухомлинський застерігав від захоплення прийомами "ефективного", "прискореного" навчання, коли кожна хвилина уроку наповнена напруженою розумовою працею. "Дитина – жива істота, її мозок – найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитись дбайливо і обережно", – писав він [1, с. 127].

Взаємозалежність освіти і здоров'я для людини доведено життям. Аналіз стану здоров'я дітей у сучасній українській школі потребує пошуку інноваційних технологій навчання і виховання щодо збереження здоров'я молодого покоління. Саме творча спадщина Василя Сухомлинського витримала перевірку часом, не втратила актуальності, показала життєдіяльність поглядів великого педагога і є педагогічною скарбницею ідей й знахідок у збереженні здоров'я дитини. Тому багатство його педагогічних ідей та педагогічного досвіду ми використовуємо у системі післядипломної освіти вчителів і керівників навчальних закладів.

Отже, розв'язання проблеми збереження і зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу в сучасних умовах інтенсифікації навчання можливе шляхом формування здоров'язбережувального простору. Здоров'язбережувальні технології навчання і виховання школярів мають забезпечити високий рівень психосоматичного здоров'я, розумової працездатності, формувати мотивацію до ведення здорового способу життя та виховувати високу культуру здоров'я.

Навчально-виховний напрям реалізується через: побудову освітнього процесу на засадах здоров'язбережувальної та здоров'яформувальної педагогіки, застосування на уроках здоров'язбережувальних освітніх технологій, упровадження валеологічних технологій педагогічної взаємодії, використання у виховній роботі методики активного залучення школярів до діяльності щодо збереження та зміцнення їхнього здоров'я.

Список використаних джерел

1. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья : учеб. пособие. СПб. : Балтийская Педагогическая Академия, 1997. 148 с.

2. Антонова О. Є. Побудова здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу (із досвіду діяльності шкіл Житомирщини). Нові технології навчання. К., 2013. Вип. 78. С. 204–210.

3. Баєва И. А. Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка. Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2002. № 3. С. 16–25.

4. Безруких М.М. Почему учиться трудно? / М.М. Безруких. – М., 2001. – 68 с.

5. Гончаренко М.С. Валеопедагогічний словник / М.С. Гончаренко, С.Є. Лупаренко. – Х., 2009. – 148 с.

6. Горащук В.П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів: автореф. дис. … докт. пед. наук / В.П. Горащук. – Х., 2004. – 21 с.

7. Даниленко Г.М. Гігієнічні проблеми впровадження здоров'яформуючих програм серед школярів / Г.М. Даниленко, Т.Б. Єфімова, Т.В. Меркулова // Актуальні питання гігієни та екологічної безпеки України: збірка тез доп. наук.-практ. конф. – К., 2009. – С. 113–115.

8. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения: метод. рекомендации / под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. – М., 2002. – 142 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТВОРУ "ПОВЧАННЯ ДІТЯМ" ВОЛОДИМИРА МОНОМАХА

Тидякіна Надія, студентка 3 курсу, групи ПО ск. – 11, факультету психології та соціальної роботиНДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Князь Володимир Мономах – одна з найвидатніших постатей у княжих часах – був сином дуже освяченого князя Всеволода, який славився знанням п’ятьох мов: “Чого не вмієте, тол того учіться, так же як отець мій. Удома чинячи, він зумів знати п’ять мов, - а за се почесть єсть од інших країв, - так висловився у “Повчанні...” Володимир Мономах.

Від свого батька перейняв Володимир Мономах замилування до книжок до освіти.

Його матір’ю була грецька царівна, донька цесаря Костянтина IX Мономаха.

На київському престолі панував від 1113 р. до 1125 р. й залишив після себе світлу пам’ять, як розумний князь і добрий організатор.

Володимир Мономах писав “Повчання дітям” з яким тісно в’яжеться лист до князя Олега. У ньому просить відіслати йому тіло сині Ізяслава.

Своє “Повчання дітям” князь Володимир Мономах написав у досить поважному віці, про що свідчать слава: “Сидячи на санях (тобто готуючись до смерті), помолився я в душі своїй і воздав хвалу Богові, що він мене до сих днів, грішного, допровадив”. Аналіз тексту показує, що твір був написаний десь у середині лютого – на початку великого посту 1117 р.

Володимир Мономах вважав, що виховувати дітей слід на позитивних прикладах батьків, дідів. Одним із основних засобів виховання князь вважав освіту: "Що вмієте, того не забувайте, а чого не вмієте, того навчайтесь, – як батько мій, дома сидячи, знав п'ять мов, через те й честь йому була в інших країнах..". Повчання Володимира Мономаха – визначна пам’ятка педагогічної літератури. Великий князь радить своїм дітям любити Батьківщину, захищати її від ворогів, бути хоробрим, трудитися, бути гуманними, чуйним до людей, поважати старших, жаліти дітей, сиріт, поважати жінок: “Перш за все не забувайте убогих, а яко можете, по силі годуйте їх і подавайте сиротам. І вдову захистіть, не дайте сильним губити людину. Хто б не був, правий чи винний перед вами, не вбивайте і не веліть убивати його; якщо і завинив хто в смерті, не губіть християнської душі.

Якщо ж вам доведеться цілувати хрест перед братами своїми або перед будь-ким, то перше спитайте свого серця, на чому ви зможете стояти твердо, і тільки тоді цілуйте, а поклявшись, не переступайте клятви, бо загубите душу свою.

Ніколи не майте гордощів у своєму серці і в розумі, а скажіть: сьогодні живий, а завтра помру; смертні ми.

Старих шануйте, як батька, а молодих, яко братів …при старших годиться мовчати, премудрих слухати, старшим підкорятися, з рівними і молодими мати згоду

і бесіду вести без лукавства, а щонайбільше розумом вбирати. Не лютувати словом, не ганьбити нікого в розмові, не сміятися багато. Очі тримати донизу, а душу вгору.

В домі своєму не ледачкуйте… Брехні остерігайтесь і пияцтва, і облуди, від того душа гине і тіло".

Торкаючись питань морального виховання дітей, князь Володимир у “Повчанні” багато уваги приділяє нормам і правилам поведінки людини. Він дійшов висновку, що особиста поведінка дорослих в межах цих норм є критерієм вихованості… У свою чергу етикет, манера, тон поведінки перебувають у прямій залежності від моральних вправ. "…Куди б не прийшли і де б не зупинилися, напійте і нагодуйте нужденного. Найбільше шануйте гостя, звідки 6 він до вас не прийшов: простий чи знатний, чи посол; якщо не можете пошанувати його дарунком, то пригостіть його їжею і питвом, бо він, мандруючи далі, прославить вас у всіх землях доброю чи злою людиною.

Якщо взяти зміст “Повчання дітям”, то у тому можна виділити три окремі частини:

- релігійні вказівки;
- правила, що торкаються обов’язків князя;
- життєпис самого автора, що має служити дітям прикладом і наукою.

Спираючись на Святе Письмо та писання отців церкви, говорить Мономах у релігійному викладі про Божу любов і Божу всемогутність.

Коли ми, думає автор, на кого лихі, бажаємо його крові. Натомість Бог терпить усі наші гріхи й дає можливість за допомогою каяття, сліз і молитви одержати над ними перемогу й позбутися їх. Дає також докази Божої всемогутності, діла якої – сонце, місяць, темрява, світло, води, земля, птиці, риби й людина у всіх своїх подобах і обличчях. Закликає до каяття, поклонів, молитов. Навіть серед ночі добре є співати побожні пісні й бити поклони. Так само сидячи на коні, коли нема іншого діла, ліпше говорити: “Господи помилуй”, ніж думати якусь нісенітницю.

У другій частині говорить автор про обов’язки щодо ближнього як про повинності доброго господаря. Наказує допомагати бідним, брати в опіку вдовиць і сиріт. Забороняє карати смертю: “Ні невинного, ні винного не вибирайте й не кажіть убивати”. Велить додержуватись присяги, шанувати священиків, ченців, старшин, викинути гордість із серця, застерігатися лінощів.

Звертаючись до синів, Володимир Мономах радить самим виконувати усі обов’язки на війні, самим слідкувати за всім, не покладаючись ні на кого, “бо знагла людина погибає”.

Дає настанови, що стосуються гостей. Їх потрібно шанувати, з якої сторони вони б не прийшли, бо гості, чи то подорожні, мимо ходячи, прославляють чоловіка по всіх землях – або добрим, або лихим”.

Жінку, як радить Мономах, потрібно любити, але не давати їй влади над собою. ”Що вмієте, - закінчує автор свої вказівки, - того не забувайте, а чого не вмієте, того вчіться... І нехай сонце не застає вас у постелі...”

У третій частині “Повчань...” Володимир Мономах розповідає про різні пригоди і небезпеки у своєму житті, із яких би вийшов цілий і здоровий. Говорить це з

метою пояснити нещадним, що все на Землі відбувається з волі Господа Бога нашого. На це дає приклади з, власного життя: два тури брали його на роги:

- лось раз топтав ратицями, другий раз колов рогами;
- дикий кабан вирвав йому меч; ведмідь укусив його за ногу;
- лютий звір скочив на плече й повалив його разом з конем. Але все-таки Бог стеріг і хоронив його. Він радить “Шануйте Бога, який дав нам милість свою”.

При написанні “Повчання...” користувався Володимир Мономах “Завітами дванадцятьох патріархів” і такими статтями як “Повчання синам Ксенофонта” та “Повчання синові Феодори”, що ввійшли з збірник князя Святослава.

У світлі поряд і вказівок “Повчання...” та весь зріст стає перед нами постать самого автора. Він являє собою ідеал християнського лицаря та взірець тих лицарів, що в одній руці держали меч, у другій – хрест.

Його лицарська вдача проявляється в тих його порадах і вказівках, у яких каже своїм синам терпеливо витримувати незручності воєнних походів, самим на війні усе пильнувати, ні на кого не покладатися, коли згадує свої походи проти половців та пригоди на полюванні.

Поруч із тим Володимир Мономах – приклад доброго, справедливого християнського володаря, що не дозволяє сильнішим кривдити слабших, що велить опікуватися бідними, вдовами і сиротами, що вважає священним обов’язком бути гостинним, що вжитті керується засадами християнської релігії або мимохідь посувається порівняння того постаті з постаттю Карла Великого.

Список використаних джерел:

1. Лузан П.Г., Васюк О.В., Бернова О.М. Історія педагогіки та освіти в Україні. – К. : НАУ, 2007. – 302 с.

2. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підр. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 360 с.

ТЕОРІЯ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ Ж.-Ж. РУССО ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПРАКТИКУ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ

Устимчук Суламіта, студентка 2 курсу факультету психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"

Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Дуже багато років вчені займаються теорією і практикою виховання дітей. Кожен висуває свої ідеї і методи. Але в наші дні ідеї вільного виховання займає дуже важливе місце і має особливе значення.

В основу життєдіяльності дитячих установ була закладена ідея вільного виховання. Це дало позитивний результат. В таких дітей піднялась зацікавленість до навчання і до праці. Але це тривало недовго, тому що за різних обставин такі заклади були закриті. Однак це не завадило прихильникам ідей вільного виховання

реалізувати свої методи на практиці. Ідеї вільного виховання почали розвивалися ще в античній філософії. Наступні епохи робили свої вклади в ідеї вільного виховання [1].

Свій великий вклад в історію педагогіки вніс французький філософ Жан-Жак Руссо. Він розробив цілу систему виховання, що багато в чому визначило розвиток педагогічної науки. І тепер ідеї вільного виховання мають особливе значення.

Жан-Жак Руссо (1712 – 1780) – письменник, філософ, мислитель епохи Просвітництва, композитор і ботанік. Руссо розвинув ідею природної свободи і рівності людей, які ґрунтуються на власній праці кожного. До реалізації цієї ідеї можна прийти тільки через відповідне виховання, що засноване на вмінні цінувати власну і чужу працю та незалежність. Систематичний виклад своєї педагогічної програми Руссо зробив у творі “Еміль, або про виховання“ (1762). Центральним пунктом цієї програми виступає теорія природного, вільного виховання, де в центрі стоїть особистість дитини [2]. Жан-Жак Руссо писав статті по музиці, але тільки з 1750 року його витвори почали набирати популярність. Через його ідеї, які записані в трактатах і романі про Еміля, Женева лишила його громадянства.

Жан-Жак Руссо вважав, що діти повинні виховуватися природньо. Він писав, що "природа бажає, щоб діти були дітьми, перед тим, як стануть дорослими", для цього потрібно враховувати всі вікові особливості і саму природу дитини. Виховання повинно бути направлене на розвиток самостійності[3]. Він також заснував деякі принципи розвитку і виховання дитини:

1) В процесі виховання дитини завжди потрібно враховувати її індивідуальні можливості.

2) Вихователь повинен знати вікові особливості розвитку дитини.

Створив вікову періодизацію, яка складається з 4 етапів:

– Народження-2 років – період фізичного розвитку дитини; вихователями є батьки; важливо навчити дитину розрізняти предмети; дитина повинна вміти сказати, що вона хоче.

– 2-12 років – дитячий вік; в цей період потрібно розвивати сенсорні здібності.

– 12-15 років – підлітковий період; цей вік потрібний для того, щоб навчати дитину, тому в цих роках дуже розвинута допитливість; направити на розвиток самодіяльності, вміння спостерігати; Руссо стверджував, що вільна людина повинна володіти різними видами праці [1].

– 15-18 років – період, коли в дитини закладається головні цінності, поняття і норми; в цьому віці головним завданням є формування у дітей правильних, позитивних, добрих почуттів [4].

Кінцевим елементом у формуванні вільного виховання особистості, Руссо вважав моральне виховання. Через це він висував три основних завдання:

- Виховання добрих почуттів;
- Виховання добрих думок (суджень);
- Виховання доброї волі.

Дітей повинні обмежувати тільки закони природи. Звідси заперечення Руссо методів покарання і примусу у вихованні. На його думку, йдучи за природою дитини,

необхідно відмовитись від обмежень, встановлених вихователем. Свобода дитини може бути обмежена лише речами. У цьому зв'язку Руссо пропонує замінити методи покарання методом "природних наслідків" від неправильних вчинків[2]. Руссо казав, що потрібно поважати особистість дитини і її інтереси.

Ж.-Ж. Руссо вважав, що дитину необхідно зацікавлювати до пізнання, придбання оцінок і особистих виводів в відношенні до оточуючого світу, тобто особистого досвіду. Жан-Жак Руссо кожен раз повертався до методів і ідеям "природнього виховання" завданням, якого було створити нову людину, а не підготовку людини до якоїсь професії. "Нові люди" - в розумінні Руссо, це вільні високоморальні люди, які можуть змінити державний і суспільний устрій, створити гідне життя для кожного [6].

Важливу роль у вихованні дитини займає вихователь, тому що він знаходиться з ним багато часу і направляє його на деякі дії. Руссо заперечував примус як метод виховання, але вимагав активних методів навчання[5].

Отже, теорія вільного виховання грає важливу роль в сучасному світі. Багато вихователів використовують навчальні програми, які спираються на ідеї природнього і вільного виховання. Її використовують у всіх сферах навчання.

Список використаних джерел:

1. Верцман І.Ю. Жан-Жак Руссо / І.Ю. Верцман. – М. :Художественная литература, 1976. – 308 с.
2. Дворцов А. Г. Жан-Жак Руссо / А. Г. Дворцов. – М. : Наука, 1980. – 120 с
3. Кларин В.М. Джуринский А.Н. Педагогическое наследие / В.М. Кларин. – М. : Педагогика,1989. – 416 с.
4. Корнетов Г.Б. Теория естественного воспитания Жан-Жака Руссо / Г.Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2008. - №2. – С. 21-24.
5. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. Т 2. 196 с.
6. Теорія "вільного виховання" Ж.-Ж. Руссо. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://studfile.net/preview/5111355/page:8/

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ XIV–XVII СТ.

Харченко Катерина, студентка 3 курсу, групи ПО ск. – 11, факультету спихології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

XVII ст., з якого традиційно вважається відлік Нового часу, значною мірою зберіг традиції середньовіччя, і тому першу його половину вважають перехідним періодом від епохи пізнього середньовіччя до власне Нового часу [1, с. 242].

В умовах поширення мануфактури і фабричного виробництва, у країнах Західної Європи стали "школи навчання". Їх мета - дати елементарну освіту дітям робітників. Прикладом таких шкіл були ланкастерські школи (або школи взаємного навчання).

У змісті освіти латинських шкіл поступово відбувалися помітні зміни: вивчення латинської мови стало розглядатися як засіб навчання учнів правильному й усвідомленому оволодінню мовою, а не простому копіюванню мови римських класиків [1, с. 242].

У роки Тридцятилітньої війни особливо постраждали народні школи, що було пов'язано з руйнуванням багатьох сільських і міських населених пунктів. Значна кількість народних шкіл припинила своє існування через відсутність елементарно грамотних людей, які могли б бути вчителями.

Коменський розробив закінчену теорію навчання – дидактику, або як він пише у передмові до "Великої дидактики": "універсальне мистецтво всіх вчити всьому легко, швидко, ґрунтовно, притому вчити так, щоб неуспіху бути не могло" [1, с.3 20].

Д.Локк вважав найважливішим завданням учителя – навчити дитину розуміти, узагальнювати, доводити, самостійно мислити [3, с. 64].

Ж.-Ж.Руссо ділить життя свого вихованця на вікові періоди:

- ✓ від народження до двох років, коли особливу увагу слід звертати на фізичне виховання;
- ✓ від двох до дванадцяти років – період "сну розуму", коли потрібно розвивати "зовнішні відчуття!";
- ✓ від 12 до 15 років (розумове виховання);
- ✓ від 15 до повноліття (період морального і статевого виховання) [3, с.67].

Й.Песталоцці започаткував концепцію формальної освіти, головним завданням якої вважається розвиток в учнів уваги, пам'яті, мислення та інших психічних функцій [3, с.69].

Список використаних джерел

1. :Зайченко І. В. Історія педагогіки. – Кн. 1 – Історія зарубіжної педагогіки : навчальний посібник. – К. : Видавничий дім "Слово", 2010. – 624 с.

2. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.

3. Левківський М. В. Історія педагогіки. Підручник. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.

ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ "РОМАШКА"

Ходосенко Ірина, студентка І курсу, групи Пом-1 факультету психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя,
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Діти - майбутнє кожної держави, перспективи її економічного, соціального та духовного розвитку. Здоров'я завжди було головним чинником безпеки нації. Але саме на початку третього тисячоліття ця істина почала звучати, як дзвін на сполох.

Завдання поліпшення здоров'я дітей не може бути вирішене тільки зусиллями медиків. Здоров'я має бути одним із результатів освіти. І сьогодні з впевненістю можна сказати, що педагоги можуть зробити для здоров'я дітей більше, ніж лікарі. Це не означає, що вони мають виконувати обов'язки медичних працівників. Просто вихователі повинні робити так, щоб перебування дітей в дошкільному закладі не шкодило здоров'ю малят, а навпаки - зміцнювало його. Завдання педагогів - формувати у дітей пріоритети здоров'я, почуття відповідальності за нього і навчати їх бути здоровими.

Здоров'я підростаючого покоління - це "золотий фонд" суспільства. Здоровою вважається гармонійно розвинена людина, яка добре пристосована до навколишнього середовища, постійно реалізує свої фізичні та розумові здібності, вносить посильний, відповідний до її можливостей вклад у благополуччя суспільства. Виховувати таку особистість можна лише тоді, коли у кожного члена суспільства будуть сформовані навички здорового способу життя, коли людина з раннього віку навчається контролю за своїм фізичним станом і раціональної поведінки в конкретних умовах життя, виробить усвідомлене негативне ставлення до шкідливих звичок.

Враховуючи актуальність зазначеної проблеми, її недостатню розробленість і практичну значущість, важливим сьогодні є створення сучасної моделі дошкільного закладу - закладу сприяння здоров'ю. По суті, кожен дитячий садок повинен стати - "Школою сприяння здоров'ю". В такій школі мають бути необхідні психолого-педагогічні та медичні умови для збереження і зміцнення здоров'я малят, для всебічного розвитку здорової особистості. Головною метою такого навчального закладу є формування та розвиток фізично-, психічно-, соціально- і морально-здорової особистості зі стійкими переконаннями та системою знань про здоров'я і здоровий спосіб життя.

Одним із пріоритетних напрямків виховання дошкільнят, як зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти України, є забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей, охорона та зміцнення їхнього здоров'я. Дошкільний заклад і вихователь несуть правову та моральну відповідальність за здоров'я дошкільнят, повинні створювати позитивну ауру, культ здоров'я в дитячому садку та сім'ї. Для вирішення проблеми формування, збереження й зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку на практичному рівні необхідно здійснювати профілактичне медичне обстеження дітей, проводити навчально-виховні заходи щодо формування основ здорового способу життя, залучати дітей до різних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності.

ДНЗ "Ромашка" загального типу Малодівицької селищної ради – базовий дошкільний заклад, добре обладнаний, естетично оформлений, зі своєю філософією, гімном, гербом та прапором – символами, що вказують на справжню, дитячу країну, в якій вирує цікаве життя малечі, кипить творчий процес по становленню дитячого "Я".

В дошкільному закладі створено всі необхідні умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я дітей.

Працюючи над формуванням здоров'язберігаючої компетентності малят, педагогічний колектив ДНЗ ставить за мету вирішення слідуючих завдань:

- створення оптимального рухового режиму;
- оздоровча спрямованість у роботі з дітьми;
- пошук нових ефективних (неординарних) засобів рухової сфери;
- зв'язок фізичного і психічного здоров'я.

В дитячому садочку організовано роботу “Школи здоров'я”. Фізичний розвиток дітей здійснюється за Базовим компонентом дошкільної освіти у відповідності з методиками Вільчковського та Єфіменка, використовуються нові передові педтехнології.

З метою конкретизації та систематизації роботи розроблено:

- перспективний план роботи по здоровому способу життя;
- заходи по фізичному вихованню дітей;
- програму з валеології (для кожної вікової групи);
- різноманітні комплекси для попередження плоскостопості у дітей та поліпшення постави.

Вихователі постійно використовують у своїй діяльності нетрадиційні форми оздоровлення: точковий масаж (зняття втоми, профілактика захворювань), різні види масажів, комплекси вправ для розвитку дихання через ніс, вправи для релаксації, гімнастика для очей, тренінг м'язового розслаблення, сеанси психогімнастики, сміхотерапії.

Основна увага приділяється всебічному фізичному розвитку дітей, підвищенню їх фізичної та розумової працездатності, запобіганню травматизму, життєвоважливих видів рухових дій: ходьби, бігу, стрибків, рівноваги, ходьби на лижах, різноманітних рухів рук, ніг, тулуба, шикувань і перешикувань, розвитку спритності, швидкості, гнучкості.

Зібрано велику кількість методичного матеріалу по даній проблемі. Це - різні рекомендації, пам'ятки, тренінги, комплекси фізкультурних та оздоровчих вправ, рекомендації по загартуванню, різні види масажів, скарбничка народної нетрадиційної медицини, вправи коригуючої гімнастики, рекомендації по використанню у фізкультурно-оздоровчій роботі гімнастичних комплексі. Розроблено спеціальну пам'ятку для вихователів, де передбачено всі форми роботи по здоровому способу життя упродовж всього дня.

Зокрема, вранці - рухливі ігри, ранкова гімнастика, профілактичні масажні вправи для дихання, вправи для пальців рук. На заняттях та між ними - фізкультурні паузи, хвилинки здоров'я, валеологічні паузи, гімнастика для очей, гімнастика для пальців рук, тренінг м'язового розслаблення. Під час прогулянок - заняття з фізкультури на свіжому повітрі, пальчикові ігри, ігри - медитації, сміхотерапія, спортивні розваги.

Дбаючи про зміцнення здоров'я дитини, не обминають увагою родину. Досить часто методи виховання дитини в родині та в дитячому садку не збігаються. Певна річ, батьки хочуть бачити своїх дітей здоровими, хоча, не всі розуміють і знають, як цього досягти. Робота з родиною завжди була непростою, труднощі повсякденного життя ставлять нас перед необхідністю розширювати зміст роботи з батьками, більш цілеспрямовано й активно допомагати сім'ї зміцнювати здоров'я дитини,

здійснювати всебічний і гармонічний її розвиток. Серед усіх форм роботи перевагу надано бесідам, консультаціям, Дням відкритих дверей, зустрічам в клубі „ Молодих батьків " за участі в практичних заняттях і дітей, і батьків. Залучають батьків до життя дітей в дитячому садку: спільні розваги, свята, виставки спільних робіт. Вони переконані: лише єдність вимог здорового способу життя в родині і в дошкільному закладі сприятиме формуванню у дитини свідомого ставлення до власного здоров'я.

Розроблено заходи, які спрямовані на зниження захворюваності, оздоровлення дітей протягом навчального року та в літній період.

В осінній та весняний період проводяться двотижневики по профілактиці простудних захворювань та зміцненні імунної системи дітей. Діти отримують свіжі овочі, фрукти, соки, напої та чаї з трав, постійно вживають часник та цибулю. Двічі на рік проводиться обстеження фізичного розвитку дітей. Здійснюється медико-педагогічний контроль.

В дошкільному закладі створено відповідну матеріально-технічну базу для організації фізкультурно-оздоровчої роботи: є спортивна та музична зали, кімната "Здоров'я", в кожній групі встановлено спортивні комплекси. Придбано або виготовлено власними силами стандартне та нестандартне спортивне обладнання: обручі, палиці, м'ячі, скакалки, диски "Здоров'я", резинові джгути для укріплення м'язів, атрибути для ранкової та гігієнічної гімнастики (гантелі, м'ячі, прапірці, султанчики і т.д.), в кожній віковій групі обладнано "доріжки здоров'я".

В ході роботи з фізичного виховання проводяться заняття з фізичної культури в залі та на свіжому повітрі; фізкультурно-оздоровча робота в режимі дня: ранкова гімнастика, гігієнічна гімнастика, фізкульт-хвилинки та паузи; рухливі ігри та фізичні вправи під час прогулянки; активний відпочинок: фізкультурні розваги, дні здоров'я, фізкультурні свята, самостійна рухова діяльність дітей, індивідуальна робота з фізичного виховання. Розроблено рекомендації батькам для організації фізкультурно-оздоровчої роботи в домашніх умовах.

Практикується проведення занять в образно-ігровій та сюжетно-ігровій формі, за сюжетом казки, літературним твором, у формі колового тренування, естафет, змагання, контрольних завдань. Двічі на тиждень проводяться заняття з корекційної гімнастики.

Велика увага звертається на попередження плоскостопості у дітей. Руками вихователів виготовлено багато матеріалів, за допомогою яких проводиться профілактика плоскостопості. Це найрізноманітніші ребристі дошки, килимки з шипами, килимки з нашитими ґудзиками, паличками, мішечки, наповнені вторинним та природнім матеріалом, тренажери для ніг, степ-платформи, спеціальні дерев'яні ходулі, найрізноманітніший мілкий інвентар для захвату пальцями ніг тощо.

Комплексне використання різних оздоровчих технологій підпорядковується визначеним освітнім та виховним завданням й органічно входить до змісту заняття.

Оскільки педагогічний колектив працює над пошуком нових форм та методів оздоровлення дітей, не забувають про харчування. Всі нюанси організації харчування дітей враховуються при складанні перспективного 10-денного меню, в розробці

якого приймають участь медсестра, шеф-кухар, завгосп, завідуюча. Харчування у малят трьохразове. Проводиться С-вітамінізація третього блюда.

Проводиться санітарно-освітня робота с працівниками, дітьми, батьками. Систематично аналізують причини захворюваності вихованців. Питання зміцнення та охорони здоров'я малюків заслуховуються на медико-педагогічних та педагогічних радах, загальних зборах трудового колективу, ухвалюються дієві рішення.

Такий режим роботи дошкільного закладу, насичений оздоровчими процедурами, загартовуючими заходами та злагоджена робота педагогів і медпрацівників приносять добрі результати: підвищився рівень загального фізичного розвитку дітей, знизилась захворюваність . Зросли кількісні та якісні показники основних рухів дошкільників. Помітно підвищився їхній інтерес не тільки до фізичної культури, а й до результатів своєї рухової діяльності. Так педколектив спільно з медпрацівниками та батьками зробили перші кроки до виконання поставлених перед собою завдань: духовне і фізичне вдосконалення дитини - понад усе!

Великий оздоровчий потенціал закладений у сучасних педагогічних особистісно-орієнтованих технологіях, які ставлять у центр всієї освітньої системи особитість дитини і характеризуються антропоцентричністю, гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю і ставлять за мету різнобічний, вільний, творчий розвиток дитини. Дуже важливим є питання стану здоров'я самих педагогів та їх відношення до власного здоров'я. Адже вихователь має бути прикладом для своїх вихованців. Чим нижчий рівень грамотності вихователя з питань зміцнення й збереження здоров'я, тим менше ефективності педагогічного впливу на дітей. Педагогу недостатньо отримати на початку навчального року аркуш здоров'я групи і разом з батьками виконувати рекомендації лікаря. Перш за все вихователь має бути взірцем для своїх вихованців в здоров'язбереженні, здоровий спосіб життя має бути нормою його життя. Для ефективного впровадження у педагогічну практику ідей здорового способу життя необхідно вирішення трьох проблем:

1. Зміни світогляду вихователя, його відношення до самого себе, свого життєвого досвіду в сторону розуміння власних почуттів, хвилювань з позиції проблем здоров’язбереження;

2. Зміна відношення вихователя до вихованців. Вихователь повинен приймати дитину такою, якою вона є насправді і на основі цього намагатися зрозуміти, які її особливості, здібності, уміння, можливості розвитку;

3. Зміна відношення вихователя до завдань оздоровлення, яке забезпечує розвиток дитини з максимальним збереженням здоров'я.

Ці напрями і визначають шляхи підвищення педагогічної майстерності педагога через усвідомлення власних проблем і особливостей, засвоєння методів ефективної здоров'язберігаючої педагогічної взаємодії з вихованцями. Ефективно використовувати в роботі Індивідуальну програму здоров'я для вихователя та його вихованців.

Отже, створення здоров’язберігаючого середовища – це процес, який вимагає чіткого усвідомлення усіма суб’єктами навчально-виховного процесу значущості відповідального ставлення до власного здоров’я. Таке середовище має

забезпечувати не лише збереження та зміцнення здоров’я дітей, а й формування культури здоров’я. Лише злагоджена та змістовна співпраця дошкільного навчального закладу та родини у сфері здоров’язбереження зможе забезпечити успішну реалізацію здоров’язберігаючих технологій, спрямованих на покращення стану здоров’я дітей.

СУЧАСНА СИСТЕМА ОСВІТИ В КИТАЇ

Хун Веньцзє, студентка 3 курсу, науково-навчального інституту культури тамистецтв імені О. Ростовського НДУ імені Миколи Гоголя
спеціальності "Початкова освіта"
Науковий керівник: **Самойленко О.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Україна має довгу історію і зберегла тісні зв'язки з Китаєм у сферах політики, економіки, культури та освіти з часів незалежності. За останні 10 років Китай та Україна стали свідками стрімких успіхів у співпраці та обміни у вищій освіті. Ретельне вивчення характеристик і досвіду Китаю-Узбекистану вища освіта та обмін досвідом є великим керівним для кращого розвитку співпраці та обмінів в майбутньому.

Система освіти Республіки Китай включає в себе наступне:

- Дошкільне навчання (3-6 років);
- Обов'язкова освіта: початкова освіта (6-12 років) та освіта SEDINHOS (12-18 років);
- Освіти (18 років);
- Освіти дорослих.

Також освіта поділяється на загальну і професійно-технічну освіту.

- Загальноосвітні школи (12-15 років);
- Вся школа (15-18 років).

Досвід SEDNIJO включає в себе:

Професійні початкові школи (12-15 років);

Училища (15-18 років).

Перші дев'ять навчальних сесій є обов’язковою освітою. У цей період надання послуг за навчання є безкоштовним.

Дитинство (0-6)-материнська школа (сімейна Дошкільна освіта) включає в себе: фізичний розвиток дитини, початок всіх знань, які людина повинна вчитися в житті. По-перше, спорт, а також моральність, естетика, трудове право, релігія: "Батьки не повинні перекладати освіту своїх дітей на вчителів, а займатися своїми дітьми від народження, тому що неможливо криве дерево виправити, дерево вже зросло". Батьками "матері альма-матер" вважають дошкільну освіту. Керівництво країни приділяє велику увагу цій освітній ланці – перший у своєму роді в світовій історії педагогіки.

Підлітки 6-12 років навчаються в школах рідної мови (первинні народні школи, створені в кожній громаді, селі, містечку), відкриті для навчання рідною мовою. Освітній зміст терміну "дослідження 6" охоплює реальні предмети: історія, географія, природознавство. Важливий виховний фактор впливу на підростаюче покоління це – релігійні традиції. Школи рідної мови мають чітку цільову програму навчання, тому діти дізнаються про все, що буде потрібно в їхньому житті.

Молодіжна освіта (12-18) – це латинські школи або гімназії (створені в кожному місті); метою є вивчення всієї енциклопедії наук (крім "7 вільних мистецтв" (граматика, діалектика, риторика, арифметика, геометрія, музика і астрономія), історія, географія, наука, релігія, чотири мови (Грецька, Латинська, іврит, рідна мова). Мета навчання та виховання – сформувати справжніх моралістів і богословів з латинської школи. Пропонується також окремий навчальний план, де передбачається вивчення етики.

Зрілі (18-24 роки) – більш високий рівень освіти коледжу і подорожі. Коледж має три традиційних факультети: богослов'я, права і медицини. Система класу та лекції повинні включати самостійну роботу та подорожі студентів, що сприяє розширенню знань.

В основу організації школи покладено ідею безкоштовної освіти, а саме погляди Жан-Жака Руссо. Українська початкова школа є складовою середньої освіти, як і в Китаї, і складає 12 років. Проте, в Китаї обов'язкове навчання триває дев'ять років, а в Україні – 12 років.

Слід зазначити, що Вища музична освіта в Україні відома у світі. Україну вважають потужною країною музичної освіти. Вища музична освіта в Україні приваблює та надихає до розвитку музичну освіту нашої країни. Слід відмітити позитивні моменти, а саме – система та моделі викладання, освітні концепції, методи навчання, навчальний план і система підготовки високоякісних педагогів.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ "Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ"

Ющенко Світлана, магістрантка ІІ курсу,
факультету психології та соціальної роботи,
Науковий керівник: **О. В. Самойленко**, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Проблема формування людини теперішнього суспільства потребує необхідності принципових змін у навчанні та вихованні молодого покоління, "олюднення" змісту освіти й наближення до сьогоденних потреб. Тому, невипадково виникає попит у створенні нових курсів навчання (серед яких "Я досліджую світ"), які здатні були б задовольнити потреби дитини в адекватному освоєнні навколишнього середовища, яке постійно змінюється та оновлюється. Такі процеси спонукають до

пошуку інших підходів до організації навчально-виховної процедури, здатної забезпечити можливість самовдосконалення і самореалізації особистості.

Проблематика формування уявлень про здоровий спосіб життя наразі розглядається на державному рівні у зв'язку з негативною тенденцією погіршення стану здоров'я всіх соціально-демографічних груп населення України, і особливо дітей та молоді. Інтерес учених до цієї дилеми не є випадковим. Спрямованість особистості на здоровий спосіб життя – процес досить складний та суперечливий. На нього впливають особливості розвитку держави та суспільна думка, екологічні обставини, технологія навчально-виховного процесу, особистість вчителя, а також стан та організація сімейного виховання. Тому проблема формування навичок здорового способу життя людини займає одне із центральних місць у розробці психолого-педагогічної науки.

Проблемою збереження здоров'я дітей молодшого шкільного віку займається значна кількість науковців різних галузей: філософії, педагогіки, психології, соціології. Зокрема це вітчизняні вчені: Т. Бойченко, Л. Волкова, М. Гончаренко, О. Дубогай, Г. Зайцев, М. Зубалій, В. Оржеховська, І. Петренко, Л. Татарникова, А. Турчак, С. Юрочкіна та ін. та зарубіжні – П. Бейкер, І. Брехман, Б. Воскресенський, Л. Засорина, Л. Куклина, Ю. Лисицин, В. Максимова, В. Петленко, С. Попов, О. Семенова, М. Смирнов, Л. Чистов, М. Ярошевський та ін. Предметом їх досліджень були різноманітні спрямування: оздоровлення учнів, профілактика найрозповсюдженіших "шкільних" захворювань, значення фізичного виховання, створення сприятливих психолого-педагогічних умов здорового способу життя школярів, валеолого-педагогічні основи забезпечення здоров'я людини в закладах освіти, запобігання шкідливим звичкам тощо.

Науковці переконують, що педагогічна система може ефективно функціонувати та розвиватися тільки при дотриманні певних умов. Не обходить осторонь дане переконання і досліджуваний нами предметний курс "Я досліджую світ". Специфічною рисою визначення дефініції "педагогічні умови" є те, що вона вміщує в собі сегменти всіх складових процесу формування цінностей здорового способу життя.

Тлумачний словник трактує поняття *"умова"* як необхідну обставину, завдяки якій здійснюється, створюється, утворюється що-небудь або сприяє чомусь; як фактор чи рушійна сила якого-небудь процесу чи явища; як якийсь чинник [1, с. 1526]. З педагогічної позиції поняття *"педагогічна умова"* розуміється як взаємопов'язана сукупність внутрішніх керівних принципів та зовнішніх ознак функціонування, що забезпечує високу результативність освітнього процесу й відповідає певним психолого-педагогічним критеріям [2, с. 153]. Дещо протилежну позицію висловлюють А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий. Вони стверджують, що дана дефініція розглядається як чинник, що впливає на процес досягнення цілі. Хоча водночас вони розмежовуються на зовнішні (позитивні відносини між учнем та вчителем, об'єктивна оцінка навчального процесу, місце навчання, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні особливості учнів, стан здоров'я, досвід, уміння, мотивація тощо) [3].

За цих обставин можемо розглядати педагогічні умови щодо формування навичок здорового способу життя молодших школярів під час вивчення

інтегрованого курсу "Я досліджую світ" як певні обставини процесу навчання, в яких враховано наявні умови навчання та передбачено способи перетворення даних умов у спрямуванні цілей навчання і виховання, відібрано та використано елементи змісту, методи й організаційні форми навчання з урахуванням принципів інтеграції [5]. Тобто педагогічними умовами виступають структурні оболонки педагогічних технологій чи моделей, які мають відображати структуру майбутньої життєдіяльності людини з одночасним забезпеченням культури міжособистісних взаємин учасників навчально-виховного процесу.

Молодший шкільний вік – це той вік, який має величезні резерви для становлення здорового способу життя, у якому сприятливо можуть набуватися життєві уміння та навички. Такі позиції визначають сьогодні основні завдання сучасної школи, тобто сформувати власну потребу в цінуванні власного здоров'я та життя як найвищої індивідуальної й суспільної цінності [4; 6]. Переконані, що це дає підстави стверджувати, що результат такого підходу до освітньої системи, особливо згідно концепції Нової української школи, буде значно успішнішим при створенні та реалізації наступних (на наш погляд) педагогічних умов з їх підумовами:

1. Реалізація аксіологічного підходу до формування у дітей молодшого шкільного віку навичок здорового способу життя: виховання у дітей поваги до національних звичаїв і традицій на основі знань про їх виникнення та значення в житті народу; демонстрація власної поведінки, скерованої на збереження та поліпшення здоров'я; виховання негативного ставлення школярів до антисоціальних проявів; прищеплювання традицій цінного ставлення до людини.

2. Стимуляція активної рольової позиції учнів молодшої школи у процесі опанування навичок здорового способу життя: відповідна організація освітнього процесу та оздоровчої роботи; створення предметно-розвиваючого середовища, здатного розвивати особистість дитини; зміна різних видів діяльності як протягом уроку, так і цілий шкільний день відповідно до вікових особливостей; активізація участі у спільній діяльності всіх дотичних особистостей до становлення молодого покоління з гарним здоров'ям.

3. Організаційно-методичне забезпечення належного супроводу при формуванні навичок здорового способу життя: спеціальна підготовка вчителів; творчість та креативність вчителя у наданні знань в області здоров'я; консультування та робота з батьками щодо визначеної проблеми; систематичність, безперервність та послідовність навчання у процесі формування навичок здорового способу життя.

Пояснимо чому ми виділяємо саме ці три умови стосовно предмету нашого дослідження. Звичайно, спираючись перш за все на те, що виховний процес має впливати на розвиток особистісних цінностей особи та відповідної поведінки, ми виокремили першу педагогічну умову з її підумовами. Характеристика даної умови свідчить, що при її дотриманні можливе сприяння насиченню виховного середовища емоційним фоном, доброзичливістю, взаєморозумінням та співробітництвом.

Особливістю *другої* запропонованої нами педагогічної умови й її підумови, при формуванні у дітей молодшого шкільного віку навичок здорового способу життя, є їх активна здоров'язбережувальна позиція. Перш за все вона передбачає

усвідомлення ними знань про здоров’я, його складових, при одночасному розвитку емоційної сфери та стимулюванні внутрішньої мотивації. Тому, таким важливим при вивчення курсу "Я досліджую світ" є включення дітей у різноманітні види оздоровчої діяльності з урахуванням індивідуальних інтересів та здібностей. Таким чином у них розвиватиметься й почуття відповідальності за стан власного здоров’я та своїх однокласників. Дотримуючись цього учні зможуть розкрити свої здібності, самоствердитись у цікавій для них роботі.

Звідси, логічно витікає зміст *третьої педагогічної умови* й безумовно її підумов, котрий полягає в забезпеченні належного педагогічного супроводу щодо виховного впливу на здорову особистість, утверджену національними тенденціями, загальнолюдськими духовними цінностями. Це акумулює надбання культури й забезпечує неперервність життєдіяльності поколінь.

Таким чином, дотримання вищеперерахованих педагогічних умов при організації навчально-виховного процесу, зокрема на заняттях інтегрованого курсу "Я досліджую світ" сприятиме формуванню в дітей здоров’язберігаючої компетентності, як сукупності знань, умінь і навичок. Відомо, що життєві пріоритети формуються перш за все в школі. Тому, від того якими вони будуть, залежить майбутнє дитини і країни в цілому. Відповідно кожний навчальний заклад має забезпечити здоровий спосіб життя всіх учнів і педагогічного колективу завдяки створенню відповідного середовища, яке б сприяло зміцненню здоров’я всіх його членів.

Перспективи подальших пошуків зумовлені розробкою дидактичного інструментарію для забезпечення здоров’язбережувальних функцій навчально-виховного процесу дітей молодшого шкільного віку в межах циклу "Я досліджую світ".

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ-Перун, 2009. 1736 с.

2. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

3. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін.]. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.

4. Оржеховська В. М., Єжова О. О. Здоровий спосіб життя: навчально-методичний посібник. Суми: Вид-во Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. 188 с.

5. Я досліджую світ: підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти: (у 2-х ч.): Ч.1 / Н. М. Бібік та ін. Харків: Вид-во "Ранок", 2018. 80 с.

6. Яременко О., Вакуленко О., Жаліло Л. Формування здорового способу життя: навчальний посібник. Українсько-канадський проект "Молодь за здоров’я", Укр. ін-т соц. досліджень. Київ, 2000. 232 с.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ

Вовк Аліна, магістр ІІ курсу, факультет психології та соціальної роботи
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
науковий керівник: канд. педаг. наук, доц. Новгородський Р. Г.

Актуальність. Розвиток наукової думки сприяє формуванню понять, термінів, категорій, які характеризують нові явища чи функціональні напрями в усіх сферах суспільного життя. Суспільство є складною динамічною системою, основу її суспільної структури складають соціальні групи та соціальні інститути. Для забезпечення життєздатності суспільство створює умови щодо функціонування самодіяльнісних основ різних структурних елементів, їх само регулятивних взаємодій з метою з метою досягнення оптимальних результатів у своїй діяльності. Проблема даного наукового дослідження полягає в слабкому представлені в науковій літературі відповідних теоретико-практичних напрацювань, присвячених визначенню основних аспектів управління в соціальній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Управління соціальними процесами загалом, як і реалізація соціальної політики зокрема, насамперед, залежить від загального стану державного управління. Дослідженню питань щодо теоретичних та практичних основ соціального управління приділяло увагу багато українських та зарубіжних вчених, зокрема, Ю. Афонін, О. Бут, О. Жобін, І. Калінікова, З. Макашева, Т. Надвинична, О. Панкратов, В. Сиченко, О. Федорова.

Виклад основного матеріалу. Розвиток соціального напряму управління в умовах сьогодення зумовлений наявністю низки ентропійних тенденцій, які можуть впливати як на окрему особу, так і на суспільство загалом через деградацію людини як особистості, зниження рівня культури та освіти, порушення соціальних зв'язків. Водночас актуалізація вивчення соціальних аспектів управління пов'язана з тим, що метою розвитку будь-якого суспільства чи функціонування господарюючого суб'єкта є задоволення соціальних потреб громадян, зростання рівня життя населення.

Високий рівень життя населення, як результат соціального управління є одночасно механізмом забезпечення високої якості й надійності продукції, розв'язання економічних проблем. Усе це зумовлює формування соціальних пріоритетів розвитку та виділення соціального управління в окрему наукову й функціональну область.

До основних завдань управління соціальною сферою відносяться:

• підтримка і розвиток освітніх установ;

• розробка програм громадської зайнятості та розвиток мережі громадських робіт;

• розподіл соціальної допомоги малозабезпеченим та інвалідам;

• надання медичних послуг населенню через механізм соціального страхування і створення мережі муніципальних медичних установ (стаціонарів, поліклінік, лікарень і профілакторіїв);

• підготовка і проведення культмасових заходів, свят і карнавалів;

• проведення заходів санітарно-гігієнічного, екологічного призначення та ін. [5].

Ю. Афонін, О. Жабін, О. Панкратов визначають соціальне управління як область управління, що формує в майбутніх спеціалістів теоретичні й практичні навички, які дають змогу ефективно впливати на соціальні процеси, створення сприятливої для людини соціальної сфери, проектувати соціальні організації, що забезпечує раціональне використання найбільш багатого та невичерпного з усіх ресурсів – людського [1, с.6].

Т. Надвинична розглядає соціальне управління як тип і водночас функцію загального управління – особливий вид управлінської діяльності, що забезпечує виконання відповідних соціальних завдань через адекватну організаційну структуру та є свідомою, систематичною, спеціально організованою суспільною практикою, покликаною впорядкувати розвитковий перебіг його соціокультурних процесів, процедур, механізмів [6, с.115].

Соціальне управління не є однорідним ані за змістом, ані за формою, ані за методами його здійснення. Воно охоплює всі сфери соціального життя і в широкому сенсі цього слова являє собою управління суспільством насамперед як системним утворенням.

Найголовнішим, що відрізняє соціальне управління від інших видів управляння, є те що, воно здійснюється шляхом впливу на свідомість і волю, а отже, інтерес людини для досягнення поставленої мети. А будь-яка цілепокладаюча діяльність людей пов'язана з реалізацією їх інтересу як усвідомленої потреби, що обумовлена їх матеріальним буттям, об'єктивною соціально-економічною структурою суспільства, тобто соціальна мета є явищем суспільної свідомості як вираження загальних потреб та інтересів соціальних груп. Тому можна сказати, що соціальне управління починається тоді, коли виникають відносини між людьми [3].

Таким чином, можна визначити, що предметом соціального управління є відносини в суспільстві, соціальні процеси та їх закономірності, об'єктами соціального управління є соціальні явища, відносини, поведінку й діяльність людей у соціальній сфері. Практичне втілення засад соціального управління реалізується через розробку та реалізацію соціальної політики, а результатом є розв'язання проблеми соціальної справедливості.

Відштовхуючись від такого визначення об'єкта й предмета управління, можна зробити висновок, що в цьому випадку йдеться про процес соціального управління на макрорівні. При цьому науковці зазначають, що соціальне управління тісно пов'язане з управлінням соціальним розвитком організації.

Управління соціальним розвитком організації - це специфічний вид управління, що має свій об'єкт, методи, форми вироблення та реалізації управлінських рішень; сукупність способів, прийомів, процедур, що дають змогу розв'язувати соціальні проблеми на основі знання закономірностей протікання соціальних процесів [7].

За своїм призначенням управління соціальним розвитком організації орієнтується виключно на людей, на створення для працівників організації гідних умов праці та побуту, тоді як рекомендації соціального управління спрямовані на розвиток у персоналу позитивних результатів поведінки.

На кожному новому етапі розвитку суспільства та виробництва люди мають все більшу потребу в узгодженні та організації своїх дій, тобто в управлінні. Але зміст, методи управління не можуть бути однаковими. На них впливають, перш за все, фактори об'єктивного характеру (соціальний устрій, рівень розвитку виробництва, ступінь зрілості суспільних відносин тощо). Соціологія управління бере до уваги поряд з об'єктивними також і суб'єктивні фактори, що є в системі соціального управління.

Суб'єктивні фактори соціального управління – це здатність людей діяти в певному напрямку, який, у свою чергу, визначається їх потребами та інтересами.

Особливої уваги заслуговує питання про функції соціального управління. Прийнято виділяти соціально-економічну, політичну, духовно-ідеологічну та власне соціальну функцію. Економічні функції базуються на підпорядкуванні діяльності особи інтересам і потребам суспільства та спрямовані на пошук і упровадження нових форм реалізації власності, організації та стимулювання праці [6].

Економічна функція в поєднанні з політичною приводить до руху соціальні сили суспільного розвитку, що дуже важливо для сучасної України. Її подальший розвиток залежить від реформи політичних інститутів, поглиблення демократії та гласності. Влада й управління нероздільні. Ефективність соціального управління багато в чому залежить від характеру взаємодій громадянського суспільства та політичної системи.

Соціальна функція полягає в усуненні суперечностей між особистими, колективними та суспільними інтересами, у ліквідації можливих відхилень у напрямку інтересів як окремих людей, так і соціальних груп, в утвердженні принципу соціальної справедливості.

Духовно-ідеологічна функція соціального управління пов'язана з підвищенням рівня політичної культури громадян, з формуванням їх світогляду. Сьогодні актуальним є формування світогляду громадян України на основі загальнолюдських цінностей, які повинні бути закладені в основу культури, освіти, виховання.

Важливим напрямком вдосконалення соціального управління є технологізація та інформатизація соціального простору, залучення інноваційних ресурсів, регуляції соціальних технологій. Упровадження соціальних технологій у практику соціального управління - це принципово інший, сучасний спосіб організації соціального життя, що відповідає практичним потребам людства.

Висновки. Отже, соціальна сфера, як і будь-яка інша, потребує відповідного управління, і не може існувати самостійно, довільно, без певного управлінського втручання. Соціальне управління - це спеціально організований вплив на суспільну систему, тобто суспільство в цілому. Саморозвиток цієї системи здійснюється завдяки взаємовідносинам людей, об'єднаних у соціальні групи. Стиль та конкретні механізми управління, характер рішень, що приймаються, залежить від специфіки об'єкта.

Список використаних джерел

1. Афонин Ю. А. Социальный менеджмент : учебник / Ю. А. Афонин, А. П. Жабин, А. С. Панкратов. М. : Изд-во МГУ, 2004. 320 с.

2. Вступ до соціальної роботи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ: Академвидав, 2005. 304 с.

3. Зарецкий А. Д. Менеджмент социальной работы: учеб. пособ. Ростов: Феникс, 2008. 187 с.

4. Звєрєва І. Д., Безпалько О. В. Соціальна робота в Україні. Київ: Центр навч. л-ри, 2009. 256 с.

5. Колбіна Л. А. Менеджмент соціальної роботи : навч. посіб. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2017. 406 с.

6. Надвинична Т. Соціальний менеджмент: перспектива технологізації. *Психологія і суспільство*. 2011. №1. С. 114–121.

7. Пєсоцька О.П., Дєдов Є.Г. Менеджмент соціальної роботи: навч. посіб. Для студ. Спец. "Соціальна робота", "Соціальна педагогіка" /О.П. Пєсоцька, Є.Г. Дєдов. Луганськ: Альма-матер, 2012. 110 с.

8. Решетніченко А. В. Теорія управління соціальним розвитком: Глосарій / А. В. Решетніченко, С. М. Серьогін; УАДУ. Дніпропетровський регіональний ін-т держ. управління. Дніпропетровськ, 2002. 63 с.

ПРОБЛЕМА КІБЕРБУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Руденко Наталія, магістрантка ІІ курсу, факультет психології та соціальної роботи.
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р.Г.,**
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку інформаційних технологій та віртуального простору, різноманітні засоби комунікації та мережа інтернет стають вже невід'ємною частиною життя сучасного суспільства загалом і дітей зокрема. Соціальні мережі, інформаційні сайти, відеохостинги - це частина повсякденного життя та комунікації. Однак, не зважаючи на досить вагомі позитивні сторони, віртуальний простір приніс із собою виникнення нових ризиків, які становлять загрозу для безпеки особистості та суспільства. Однією із таких новітніх небезпек є кібербулінг (термін походить із двох англійських слів: кібер (kiber) означає віртуальне опосередковане комп'ютером середовище, булінг (bullying) перекладається як травля, залякування, третирування) – різновид агресивної поведінки, від якого найчастіше потерпають діти та підлітки, оскільки вони є найактивнішими користувачами віртуального середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемні питання виникнення нових ризиків насилля внаслідок впливу цифрових технологій, виявлення поведінкових реакцій, безпеки і захисту молодого покоління користувачів усесвітнього інформаційного простору висвітлюють у наукових працях представники зарубіжних і вітчизняних наукових шкіл психологічного і соціологічного захисту людини, а саме: П. Афтаб, О. Бочавер, Б. Белсей, Г. Берсон, Н. Віллард, Н. Вітюк, В. Гой, П. Грандинберг, В. Гріг, О. Єфимов, Н. Когутяк, Р. Ковальські, С. Лімбер, А. Ленхарт,

І. Лубенець, М. Мартин, С. Монкс, Л. Найдьонова, У. Парфентьєв, М. Робін, П. Сміт, К. Хломов, Д. Шакірова.

Також проблема булінгу, віртуального насильства над неповнолітніми висвітлюється у працях М.Лундгцяхрен, К. Блайа, І. Литовченко, Р. Внебрачних, Й. Пізальського, Ф. Фезер, К.Катцер, Е. Менесіні, П. Слі, які засвідчують, що зазначена проблема є новою і потребує спільних зусиль інформаційних та гуманітарних наук у її вирішенні.

Метою статті є теоретичний проаналізувати особливості кібербулінгу у підлітковому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Кібербулінг – це новітня форма агресії, яка передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити. залякати людину за допомогою використання сучасних електронних технологій: Інтернету (електронної пошти, форумів, чатів) та інших засобів електронної техніки – мобільних телефонів, планшетів чи інших електронних гаджетів [6].

Так, серед особливостей такого виду булінгу слід виокремити: плітки, поки і відправлення різких, грубих або жорстоких, образливих текстових повідомлень, що ганьблять честь і гідність жертви, пересилкою неоднозначних фото та відео погрожуючого характеру, лихословити по телефону, зніманням на відео бійок чи інших принижень і викладання відео в мережу інтернет, цькування через соціальні мережі, блоги, чати. Передражнювання жертви в режимі онлайн, поширення та розміщення у відкритому доступі особистої конфіденційної інформації (правдивої або неправдивої), фото або відео з метою заподіяння шкоди, збентеження або дискредитування жертви; створення фальшивого облікового запису в соціальних мережах, електронної пошти, вебсторінки для переслідування і знущань над іншими від імені жертви [3].

Особливою характеристикою кібербулінгу є те, що він дозволяє кривднику зберегти анонімність. Це додає впевненості в безкарності дій аноніма, а в жертви, навпаки, породжує невпевненість, постійну тривожність і страх в очікуванні наступних актів переслідування та цькування. Оскільки агресор не стикався віч-на-віч зі своєю жертвою, значно знижена ймовірність бути спійманим, також досить важко видалити небажаний вміст в Інтернеті. Ще однією особливістю є те, що на відміну від реального цькування, для кібербулінгу не потрібно мати перевагу в силі чи соціальному статусі, в інтернет просторі не існує жодних захисних для жертви бар'єрів — ані часових, ані просторових. Він не обмежується взаємодією агресора і жертви на шкільних перервах, перед уроками або після них, дорогою в школу чи додому. Він досягає жертву в будь-який час дня або ночі, не залишаючи їй простору, де б вона могла почуватися в безпеці.

Якщо учасниками шкільного булінгу в основному є невелика кількість осіб, то у випадку кібербулінгу виникає можливість негайного й одночасного поширення інформації про його жертву багатьом людям. Глузування й знущання у вигляді образливих листів, відео або фотографій (у тому числі і фейків), неприємних коментарів швидко стають надбанням величезної аудиторії.

Кібербулінг є усвідомлюваним та спланованим цькуванням. Його рольова структура так само як і в шкільному булінгу включає в себе агресора (у даному

випадку – кібербулера), жертву та свідків, які пасивно або активно підтримують якусь із сторін. Головною його метою є погіршення емоційної сфери жертви та руйнування її соціальних відносин, при цьому він може включати в себе діапазон різних форм поведінки, від грайливо-жартівливого до психологічного віртуального терору [1].

Причини кібербулінгу досить складні та різноманітні. Їх можна класифікувати за різними ознаками. На нашу думку, доцільно поділити їх так: персональні (індивідуальні) й соціальні.

Найбільш поширеними персональними (індивідуальними) чинниками, які можуть впливати на формування булінгової поведінки підлітків загалом і з використанням інформаційно-комунікаційних технологій зокрема, є такі: схильність до агресії, прагнення до переваги, першості, наявність комплексу неповноцінності, заздрість, помста, нудьга, компенсація за невдачі, відсутність навичок та здібностей розв'язувати конфлікти або їх уникати, різке звуження простору соціальної взаємодії учнів, особливості характеру підлітка.

До соціальних чинників, які певною мірою сприяють поширенню кібербулінгу, можна віднести такі: недостатнє розуміння соціумом явища кібербулінгу серед учнів як соціальної проблеми, негативний вплив сім'ї, відсутність послідовної, науково обґрунтованої державної політики запобігання насильству в цілому і кібербулінгу зокрема, досить низький рівень обізнаності батьків, пропаганда насильства за допомогою ЗМІ та інтернету [2].

Також варто наголосити на тому, що значна частина школярів не розповідає про випадки кібербулінгу дорослим та не отримує фахової допомоги. Це відбувається з різних причин. Підлітки, які стали жертвами цькування, побоюються, що обговорення цієї проблеми з батьками, соціальними педагогами, психологами або вчителями, ще більше посилить тероризування з боку кібербулера, а публічність сприятиме збільшенню образ та насильства з боку однолітків – причому не тільки у віртуальному, а й у реальному житті. Зазначимо і той факт, що дорослі досить часто не можуть надати адекватної допомоги дитині, оскільки не володіють необхідним досвідом та знаннями щодо цього соціального явища. Ще однією причиною є побоювання підлітків бути позбавленими можливості користування сучасними гаджетами, тому в більшості випадків вони й не звертаються за допомогою до дорослих.

Так серед досліджень науковців ми віднаходимо наступну класифікацію таких **видів кібербулінгу [5;6]**:

1. Перепалки або флеймінг (від англ. flaming – пекучий, гарячий, полум'яний) – це обмін короткими гнівними, образливими та запальними репліками (можливо, із використанням ненормативної лексики) між двома чи більше учасниками з використанням комунікаційних технологій.

2. Харасмент, або онлайн-переслідування (від англ. harassment – домагання, занепокоєння, роздратування) – це багаторазове надсилання жертві великої кількості образливих, неприємних текстових або мультимедійних повідомлень, які мають схожий зміст (тобто одне й те ж звинувачення) і здійснюються з різних джерел (акаунтів) на одну жертву.

3. Гріфінг (англ. griefing, від grief – горе, болісність, смуток) – це одна із форм харасменту. До нього відносяться утиски щодо когось з учасників в онлайн-іграх або віртуальному світі. Ґріфери – це група гравців, які ставлять перед собою за мету не перемогу в певній грі, а руйнацію ігрового процесу інших учасників.

4. Відчуження або кібер-остракізм (англ. exclusion – вилучення, вигнання) – навмисне виключення дитини із членів групи, в соціальних мережах, онлайн-іграх, чатах, ігнорування її повідомлень та, в найслабшому вигляді – відповідання зі значною затримкою.

5. Дратування (тролінг) – включає в себе розміщення в Інтернет-мережі (на веб-сайтах, форумах, групах та інших) негативних, принизливих, образливих, агресивних коментарів, повідомлень, розміщення фото- та відеоматеріалів, іншого інформаційного контенту з метою провокування дитини на емоційну перепалку, беззмістовні діалоги, тривалі виснажливі, гострі суперечки.

6. Ельфінг – це одним із різновидів тролінгу. До нього відносять демонстративне захвалювання жертви (її зовнішності, цінностей, дій, успіхів тощо) в публічних місцях у віртуальному середовищі.

7. Поширення чуток чи неправдивих відомостей через інтернет (обмовлення, зведення наклепів). Назва походить від англійського слова denigration – обмова, очорнення. Передбачає поширення неправдивої, принизливої інформації про дитину у вигляді текстових повідомлень, фотографій чи відео з коментарями.

8. Самозванство або імперсонізація (від англ. impersonation – зображення, виконання ролі) – характеризується видаванням себе за певну особу, використовуючи пароль доступу до її аккаунту в соціальних мережах, блогах, пошті, системі миттєвих повідомлень або створення фальшивої сторінки з таким самим ім'ям.

9. Шахрайство (англ. trickery – обман, хитрість, крутійство) – виманювання та розповсюдження особистої конфіденційної інформації (текстів, фото, відео) у публічних зонах віртуального простору, пересилання її іншим людям електронною поштою, в соціальних мережах, у формі СМС-повідомлення на мобільний телефон або будь яким іншим чином.

10. Секстинг (англ. sexting) – це поширення без згоди дитини її особистих фото відвертого та сексуального характеру, а також повідомлень інтимного змісту за допомогою сучасних засобів зв’язку.

11. Використання інтернет-спілкування для подальшого застосування дитиною певних дій, які матимуть негативне для неї значення у реальному житті. В цьому виді кібербулінгу виокремлюються такі крайнощі:

– кібергрумінг – входження у довіру з метою використання жертви у сексуальних цілях;

– доведення дитини до самогубства – здійснюється через так звані "групи смерті", які змушують дитину здійснити низку дій, які мають бути сфотографовані або зняті на відео. Такі пости, збільшують кількість переглядів, а дитячу смерть такі групи використовують у різних цілях.

12. Кіберпереслідування (кіберсталкінг) – передбачає таємний збір конфіденційної інформації, вистежування й переслідування жертви, яке може створювати

для неї неабиякі загрози не тільки у віртуальному просторі, але й у реальному житті (цькування, шантаж, сексуальні домагання, псування особистих речей, плювки, штовхання, побиття, згвалтування, залякування, фізичне насильство, висміювання, скоєння нападу, пограбування, публічне приниження та інше).

13. Хеппіслеппінг (від англ. happy slapping – щасливе ляскання) − це реальні напади на дитину з метою зйомки її реакції на відео, яке потім викладається в публічних місцях у віртуальному середовищі чи приватно пересилається іншим особам на мобільні телефони, чати, електронну пошту або в соціальних мережах.

14. Відправлення шкідливого коду. Кіберагресор відправляє своїм жертвам віруси, шпигунські програми або ж програми для злому. Це здійснюється для того, аби знищити інформацію на комп'ютері жертви або, щоб шпигувати за нею.

Незважаючи на те, що віртуальний простір досить часто сприймається кіберагресором як щось "несправжнє" і все, що у ньому відбувається, – "не по-справжньому", проте наслідки таких дій абсолютно реальні – зниження самооцінки жертви, замкненість та втрата впевненості в собі, психічні розлади і порушення розвитку, психоемоційна нестабільність, розвиток підвищеної тривожності, фрустрація, самоізоляція, страх спілкуватися з однолітками, погіршення результатів академічної успішності, пропуски шкільних занять, посттравматичний стресовий розлад, аутоагресія, вживання психоактивних речовин, депресія, суїцид [5].

Також серйозні тривалі наслідки чекають й тих, хто цькує. Шкільні агресори як правило стають агресивними дорослими, часто засудженими за різні злочинні дії. Кібербулерів псує вседозволеність і безкарність, якими характеризується спілкування у віртуальному просторі. Добре закріпивши насильницьку модель поведінки, вони усвідомлюють, що подібними методами можна керувати оточенням.

Побоюючись викликати агресію кібербулера проти себе та стати об'єктами цькування свідки досить часто замовчують такі ситуації і не перешкоджають знущанням над іншими. Наслідки від кібербулінгу для них є достатньо близькими до тих, які відчувають жертви цькування.

Для профілактики кібербулінгу необхідно у закладах середньої освіти вести просвітницьку роботу щодо недопустимості насильства в будь якому вигляді, в тому числі із застосуванням новітніх технічних засобів комунікації. Учителі мають бути професійно підготовлені до профілактичних бесід із школярами на теми булінгу, і в тому числі кібербулінгу, володіти навичками розв'язання проблеми таких явищ у підлітковому середовищі. Це необхідно для того, аби жертва не залишалась із проблемою наодинці, а булер усвідомлював, що жоден випадок цькування не залишиться безкарним.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, кібербулінг слід розглядати як новий різновид насильства, який виник в умовах стрімкого розвитку сучасних інформаційних технологій. Здійснюється з метою залякування, ображання, приниження іншої людини, усунення її з певного соціального середовища. Має досить серйозні негативні наслідки й становить реальну загрозу для повноцінного розвитку особистості підлітка та формування безпечного освітнього простору. Саме тому надзвичайно важливим є його ефективне запобігання і протидіяння. Дана

стаття не вичерпує коло всіх досліджуваних аспектів проблеми кібербулінгу в підлітковому середовищі, але є певним доповненням існуючих досліджень.

Список використаних джерел

1. Вітюк Н. Кібербулінг як загроза психологічній безпеці особистості школяра. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2015. Вип. 19. С. 129-138.

2. Воронова М.В. Кібербулінг – грань і реальність. *Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації: досвід, проблеми, перспективи: збір. мат. конф*., м. Дніпро, 10-11 жовт. 2019 р. Дніпро, 2019. С. 270-275.

3. Гой В. Що таке кібербулінг та як з ним боротись?. *Збірник тез Міжнародної студентської науково-технічної конференції „Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання“*, 26-27 квітня 2018 року. Т. : ТНТУ, 2018. Том 2. С. 170–171.

4. Дослідження "Стоп шкільний терор. Особливості цькувань у дитячому віці. Профілактика та протистояння булінгу". Український інститут дослідження екстремізму. 2017. URL: http://uire.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Doslidzhennya-buling.pdf.

5. Лубенець І. Г. Кібернасильство (кібербулінг) серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Национальный юридический журнал: теорія и практика. 2016. №3. С.178-182.

6. Момот О. В. Кібербулінг: агресія у віртуальному світі. *Молодий вчений*. 2017. № 12. С. 295-299.

ПРОФІЛАКТИКА ПРАВОПОРУШЕНЬ ЯК НАПРЯМ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Нагорний Ігор, магістр другого року навчання
факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд.пед. наук, доц. **Новгородський Р.Г.**

Сьогодні надто актуальною виступає проблема зростання правопорушень серед молоді. Профілактика правопорушень неповнолітніх є передусім проблемою соціально-педагогічною характеру, бо вона пов’язана з вирішенням певного кола виховних завдань. Тому в цій справі особливе місце має зайняти профілактика, яка має розпочинатися вже з дитячого садка й початкових класів школи, коли закладаються основи характеру, ставлення до оточуючих, поведінки в побуті.

Аналізуючи сучасний стан наукової літератури у галузі соціальної сфери, можна зазначити, що проблему девіантної поведінки та її профілактики досліджували науковці з різних галузей наук, серед яких можна назвати такі імена, як Г. Бевз, О. Безпалько, І. Бєлінська, Т. Василькова, Ю. Василькова, М. Галагузова, Н. Грінченко, Н. Заверико, І. Звєрєва, С. Зінченко, А. Капська, Н. Квітковська, Л. Коваль, М. Ковальчук, І. Ковчіна, Л. Козаков, С. Коношенко, В. Курбатов,

Т. Малихіна, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, Р. Овчарова, С. Омельченко, В. Оржеховська, І. Пєша, А. Платонова, Л. Просандаєва, М. Фіцула, С. Харченко, С. Хлєбік, Є. Холостова та ін.

В рамках юридичної науки профілактику визначають як конкретно складену на відповідному історичному етапі суспільного життя складна, об'єктивно зумовлена система соціально керованої діяльності, що забезпечують науково-теоретичну розробку та практичну реалізацію заходів, спрямованих на попередження злочинів та злочинності" [4]

У соціально-педагогічній літературі термін "профілактика" найчастіше зустрічається стосовно правопорушень і злочинності. Так, у словнику законодавчих термінів йдеться про профілактику правопорушень серед неповнолітніх. Під профілактикою порушень серед неповнолітніх слід розуміти діяльність, спрямовану на виявлення та усунення причин і умов, що сприяють вчиненню правопорушень, а також позитивний вплив на поведінку окремих неповнолітніх [3]

Профілактична діяльність у широкому розумінні розглядається як один із засобів соціального регулювання суспільних відносин з метою ліквідації детермінант злочинності, як взаємодії заходів економіко-соціального, соціально-педагогічного, організаційного та правового характеру, як поєднання різних рівнів попередження злочинності.

Про те організовуючи профілактичну роботу соціальний педагог має усвідомити типологію учня-правопорушника. Для цього він мусить продіагностувати комплекс ознак, які відображають: особливості середовища, в якому формувалася особа правопорушника; особливості його духовного світу (відхилення у сфері потреб, інтересів, звичок); моральне обличчя; ставлення до провідної діяльності; статус у класному колективі; роль, виконувана у групі з протиправною спрямованістю; взаємозв'язок внутрішньої готовності і зовнішніх можливостей при виборі протиправної поведінки; ставлення до вчиненого правопорушення. На цій основі виділено **чотири типи правопорушників**, назва кожного з яких залежить від спрямованості особистості [5].

До першого типу правопорушників "конфліктно-ситуативного з переважаючою позитивною спрямованістю" відносяться неповнолітні, формування особистості яких проходило в позитивному середовищі. У таких підлітків переважають позитивні потреби в соціальному спілкуванні. У них спостерігаються здебільшого соціально-корисні інтереси, хоча правомірні шляхи їх задоволення обмежені. Звички до безцільного проведення часу майже не виражені. Для цього типу правопорушників характерними є попередня морально-позитивна поведінка, середня якість діяльності мислення й самоорганізації, сумлінне ставлення до навчання, відносно висока працездатність. Вони – члени колективу класу, не ізольовані. Потрапляючи до групи правопорушників, тримаються незалежно, часто з ними не рахуються, проте такі особи відіграють роль виконавців [5].

Такі неповнолітні правопорушення вчинили вперше, випадково, всупереч загальній спрямованості особистості. Це стало можливим головним чином унаслідок ситуації. У виборі варіанта поведінки велику роль відіграють легковажність,

помилкова оцінка дій та їх наслідків, поєднана із самовпевненістю. Підлітки розкаюються у вчиненому.

До цієї групи слід віднести і неповнолітніх, які вчинили правопорушення внаслідок сильного душевного хвилювання і стресового стану. Проте навіть якщо правопорушення має поодинокий характер і є випадковим у процесі формування особистості, воно завжди виступає як ознака, що свідчить про недоліки морального й емоційно-вольового виховання індивіда.

До другого типу правопорушників – неврівноважено-ситуативного з незначною негативною спрямованістю – віднесено учнів, особа яких формувалася у середовищі з невеликими відхиленнями. У них найбільше розвинуті матеріальні потреби. Вони віддають перевагу особистим інтересам перед колективними, але правомірні можливості їх реалізації обмежені [2; 5].

У правопорушників цього типу, як правило, спостерігаються звички догідливості, безцільного проведення часу, бродяжництва. Моральні елементи їх свідомості є досить невиразними. Це учні з відносно середньою якістю діяльності, мислення і самоорганізації, низьким інтересом до навчання, середньою працездатністю. Вони безвольні, грубі, егоїстичні, підозрілі, переживають постійну образу, ізольовані в шкільному колективі. У класі їх нерідко принижують. Нестійкість поведінки і безволля призводять таких неповнолітніх до групи з негативною спрямованістю, де вони виступають у ролі виконавців. Для учнів цього типу вчинення правопорушення можливо з урахуванням нестійкості їх спрямованості, але воно є ситуативним з точки зору приводу і обставин його вчинення. Вони вперше вчинили правопорушення, хоча окремі з них вже допускали протиправні проступки під впливом конфліктної чи іншої несприятливої життєвої ситуації, яка раптово виникла, займалися бродяжництвом, вживали спиртні напої, доставлялися в органи внутрішніх справ [2; 5].

Поведінка таких учнів залежить від мікро середовища, яке відіграє не останню роль у вчиненні ними правопорушень, або викликається престижними, пристосовницькими до мікрогрупи мотивами, прагненням "гострих почуттів". У боротьбі мотивів їх безпосередні потреби виявляться сильнішими, ніж моральні почуття й наміри, і моральні мотиви реалізуються вже тільки у вигляді жалю з приводу вчиненого. У них виникає почуття страху перед несприятливими наслідками непокори, намагання уникнути покарання. Після вчиненого правопорушення у підлітків з’являється часткове розкаяння, хоч не завжди глибоке, оскільки вони виправдовують мотиви своїх негативних дій і вчинків.

Третій тип правопорушників – нестійкий з переважаючою негативною спрямованістю – становлять неповнолітні, які формувалися в несприятливому, суперечливому середовищі. Вони схильні до вживання спиртних напоїв, паління. У таких школярів спостерігається розрив між особистими інтересами і громадським обов’язком, правомірні можливості задоволення інтересів обмежені [2].

Учні цього типу прагнуть до самостійності. Вони агресивні, часто влаштовують бійки, наслідують негативні звички дорослих осіб. Моральні установки деформовані, тверді переконання і глибокі почуття відсутні. Їм притаманні відносно низькі якість мислення і самоорганізації, формальне, недбале ставлення до навчання, низька

працездатність. Вони практично ізольовані від позитивного впливу колективу, характеризуються конфліктністю у відносинах з ним. Уміють легко пристосовуватися до умов, не змінюючи при цьому своїх установок та ціннісних орієнтацій. Рідко виступають як лідери, але часто є ініціаторами вчинення правопорушення. У групі з протиправною спрямованістю вони додержуються принципу "Постою сам за себе". Це – опора лідерів групи. Вчинювані ними правопорушення є наслідком переважаючої негативної спрямованості, моральні деформації. Такі неповнолітні перебувають на обліку в поліції, складною аморальною системою поглядів, інтересів і потреб, які не вперше вчинюють правопорушення за переконанням і вже притягалися до відповідальності, перебувають на обліку в поліції [5; 2, с.10-13].

У таких підлітків примітивні й низькі потреби, відсутні колективні інтереси, а особисті не відповідають правомірним можливостям їх задоволення. Простежуються звички до безцільного проведення часу, споживчого способу життя, "вуличного" фольклору. Яскраво виражена деформація моральних устоїв, як правило, послаблено почуття сорому, спостерігаються грубість, жадібність, невитриманість у поведінці, а іноді й жорстокість. Визначальними для них є байдужість до переживань інших осіб; неприязнь до позитивного середовища; перекручені уявлення про сміливість і товариськість; агресивність, егоїзм. Протиправні вчинки позначені зневажанням їх наслідків. Це учні з низькою якістю навчання і самоорганізації, низькою працездатністю, які позбулися інтересу до навчання. Вони ізольовані від колективу школи, протиставляють себе йому; намагаються вплинути на останній відповідно до своїх ціннісних орієнтацій. Це найчастіше лідери протиправної групи, навколо яких групуються інші її члени. Як правило, для вчинення правопорушення вони не просто використовують ситуацію, а іноді й активно її створюють [5].

Правопорушення у неповнолітніх цього типу є наслідком загальної негативної спрямованості, яка не досягла, проте, рівня злочинної установки особистості. Протиправні вчинки у них знаходять підтримку в аморальних переконаннях. Вони бравують скоєними правопорушеннями.

Слід відзначити, що на практиці у чистому вигляді зазначені типи зустрічаються дуже рідко, найчастіше особі різною мірою притаманні характеристики кількох з них, їх зіставлення дозволяє зробити висновок про те, до якого типу можна віднести правопорушника. Безумовно, між визначеними типами немає чітко окреслених меж, поділ має уявний характер. Склад кожного типу рухливий, він залежить від ефективності попереджувально-виховної роботи у школі й поза нею. Однак такий поділ дає змогу скласти уявлення про ступінь розвитку негативних якостей, особливості соціального середовища, прогнозувати умови, за яких можна чекати вчинення правопорушення тим чи іншим учнем. Це допоможе педагогу своєчасно організувати профілактичну роботу з метою запобігання протиправної поведінки з боку неповнолітнього.

Також важливим елементом профілактичної роботи є її основні напрями, які на практиці реалізовує соціальний педагог:

1. Вивчення і виявлення причин дезадаптації дітей і підлітків.

2. Попередження розвитку асоціальної, кримінальної та патологічної спрямованості особистості.

3. Організація соціально-педагогічно вивіреної діяльності з підлітками, що входять до групи ризику.

4. Взаємодія з іншими фахівцями і суміжними соціальними службами, що беруть участь у профілактичному соціально-педагогічному процесі, для інтеграції виховних зусиль [4].

Таким чином, діяльність соціального педагога передбачає здійснення наступних функцій: а) дослідницькі; б) попереджувальні, профілактичні; в) корекційно-розвиваючі, реабілітаційні; г) розвиваючі взаємодія в ім'я вирішення проблем дитини.

В процесі профілактичної роботи соціальний педагог передбачає вивчення соціальної ситуації розвитку дітей, які потребують педагогічної підтримки, одержання найбільш повної інформації про рівень їх соціального розвитку. Інформація такого роду є, як правило, у членів адміністративної команди, вчителів, класних керівників, психолога школи, батьків.

Соціальний педагог збирає і вибудовує інформацію на основі уявлень всіх учасників профілактичної роботи, що працюють з дітьми. У першу чергу він виявляє систематичних порушників шкільних норм і правил (часті пропуски уроків, зухвала поведінка, непокора загальним вимогам, куріння, лихослів'я та ін.).

Наступну групу складають учні, які порушують морально-правові норми в сім'ї, на вулиці, у дворі, школі (образа однокласників, малюків, вчителів, використання фізичної сили при з'ясуванні відносин, злодійство, примус до чогось, псування меблів та інших предметів шкільного інтер'єру та ін.). [5].

Іншу групу підлітків, які вже скоювали злочини, мають приводи до поліції і перебувають на обліку в комісії у справах дітей. Соціальний педагог дізнається все про соціальний склад сім'ї і по можливості вивчає контакти своїх потенційних клієнтів за межами школи. Після цього починається безпосереднє спілкування та встановлення контактів з підлітком.

Важливо зробити висновок про те, чи можна розраховувати на взаємодію з родичами: наскільки їх хвилює доля дитини і чи готові вони активно брати участь у зміні ситуації.

Форми профілактичної роботи включають просвітництво, бесіди, консультування, соціальну терапію, соціально-педагогічний тренінг, відеолекторії, зустрічі з фахівцями, організація змістовного дозвілля.

Консультування передбачає вихід на конкретні проблеми дитини, причини їх виникнення і спільну роботу з їх переосмислення. Основою соціально-терапевтичного впливу є надання допомоги і підтримки у вирішенні проблем дитини. Соціальна терапія може проходити на індивідуальному рівні на основі безпосередньої роботи з клієнтом в залежності від специфіки ситуації, що склалася, особливостей його особистості і припускає опосередковані шляхи впливу на роботу з оточенням клієнта, з середовищем, що перешкоджає або утруднює його соціальний розвиток. Соціальна терапія включає і метод, який умовно називається "залучення і захоплення дітей". Він полягає в тому, щоб заразити дитину якою-небудь ідеєю, викликати в

нього бажання брати участь у пропонованих заходах, відводячи йому при цьому активну роль. Деякі дослідники виділяють в якості одного з методів індивідуальну трудову терапію. Передбачається, що в процесі трудової діяльності дитина зуміє знайти способи самореалізації, відволіктися від безглуздого проведення часу, заробити гроші на повсякденні потреби. Соціальна терапія може проходити і на груповому рівні. Серед групових форм соціальної терапії особливо відомі тренінги особистісного зростання, саморегуляції, рольової поведінки, різні види ігрової терапії, музичні ринги і дискотеки, посиденьки. Соціальний педагог разом з дітьми організує музичні вечори й дискотеки і ставить педагогічні завдання, спрямовані на розвиток навичок спілкування, культури поведінки під час проведення масових заходів [2].

Для проведення успішної профілактики правопорушень серед неповнолітніх в навчальних закладах соціальним педагогам слід:

1.Налагоджувати співпрацю з організаціями, що працюють у сфері попередження протиправних дій неповнолітніх, залучати до співпраці громадські організації.

2. Урізноманітнювати форми та методи профілактики, збільшувати застосування вербальних методів: окрім лекцій та бесід, які передбачають пасивне сприйняття інформації, використовувати диспути, дискусії, вікторини, які активніше залучають слухачів, а також інтерактивні методи подання інформації (тренінги, сюжетно-рольові ігри, вправи).

3. Сприяти розробці та впровадженню програм, які організовують дозвілля підлітків.

4. Залучення правоохоронців до спільних заходів дозвілля дітей (спортивних змагань, конкурсів) та для проведення сюжетно-рольових ігор з метою ознайомлення з роботою правоохоронних органів

5. Підготовка волонтерів, які можуть стати контактними особами для дітей, схильних до девіантної поведінки.

6. Проведення заходів з правової освіти фахівцями та за методикою "рівний-рівному" – самими неповнолітніми [4].

Таким чином, можемо зазначити, що профілактичний напрямок роботи соціального педагога має орієнтуватися на типологію школярів-правопорушників; використовувати різні форми роботи з ними, а також враховувати чинники ризику та причини виникнення правопорушень серед дітей та підлітків.

Список використаних джерел

1. Коноплицька О.В. До проблеми класифікації неповнолітніх правопорушників. *Правничий вісник Університету "КРОК".* URL: http:// irbis-nbuv.gov.ua

2. Нелюбіна Дар'я. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. *Соціальна робота і охорона здоров'я.* Випуск 25. 2006. С.9-14.

3. Словник законодавчих термінів. К.: Основа, 2000. 608 с.

4. Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект: монографія. Черкаси : ФОБ Чабаненко Ю.А., 2011. 492 с.

5. Фельдштейн Д.М. Психология воспитания подростка. М.: Знание, 1978. 54 с.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник праць молодих науковців

Випуск 1

Технічний редактор – І. П. Борис
Комп'ютерна верстка та макетування – А. В. Новгородська
Книга друкується в авторському редагуванні.

Підписано до друку 10.11.20 р. Формат 60x848/16 Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern Обл.-вид. арк. 28,40 Електронне видання
Замовлення № Ум. друк. арк. 34,03

ВИДАВНИЦТВО НДУ ім. М.В. ГОГОЛЯ

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3[А]
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
www.ndu.edu.ua

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