

**Міністерство освіти і науки України
Інститут педагогіки НАПН України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Карловий університет (Чеська Республіка)
Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського
Кафедра професійної освіти та інноваційних технологій
Інституту післядипломної освіти та доузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»**

МАТЕРІАЛИ

**Всеукраїнської науково-практичної
конференції з міжнародною участю**

**«ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ
У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ»**

(11-12 жовтня 2018 р.)

Міністерство освіти і науки України
Інститут педагогіки НАПН України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Карловий університет (Чеська Республіка)
Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського
Кафедра професійної освіти та інноваційних технологій
Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

МАТЕРІАЛИ

**Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю**

**"ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ВИМІРІ НОВИХ
ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ"**

(11-12 жовтня 2018 р.)

Електронна копія видання

Івано-Франківськ
«НАІР»
2018

УДК 378.091 (477) (082) П 84
П 84

Рекомендовано

вченою радою Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(протокол № 2 від 29 листопада 2018 р.)

Рецензенти:

директор Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,
доктор політичних наук, професор *М.М.Нагорняк*;
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Педагогічного інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
З.І. Нагачевська

Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, Івано-
Франківськ, 11-12 жовтня 2018 р. / Упоряд. Гуменюк І.В., Джус О.В., Кучерак
Н.В., Труш Н.В., Паска Т.В., Сидорик Ю.Р. – Електронні дані. (Об'єм: 8,9 Мб).
– Івано-Франківськ: НАІР, 2018. Ч. 1. – 458 с.

ISBN 978-966-2716-99-3

У збірнику вміщені наукові доповіді учасників Всеукраїнської науково-
практичної конференції з міжнародною участю «Професійна підготовка
фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018
року).

Розглянуто актуальні питання професійної підготовки фахівців в умовах
сучасних соціально-економічних і освітніх викликів, концептуальних засад і
практичних аспектів доуніверситетської та післядипломної освіти, висвітлено й
узагальнено національний і зарубіжний досвід організації професійної
підготовки фахівців задля впровадження його позитивних елементів у
діяльність закладів вищої освіти.

УДК 378.091 (477) (082) П 84

ISBN ISBN 978-966-2716-99-3

© ДВНЗ “Прикарпатський
національний університет імені
Василя Стефаника”, 2018

ЗМІСТ

Алексєєва Елла, Пузиревич Катерина. Акмеологічний аспект фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів	7
Ангелюк Марія. Дослідження використання сучасної української літературної казки як засобу патріотичного виховання молодших школярів.....	16
Байляк Марія, Господарьов Дмитро, Лушак Володимир. Навчання від науки як ефективний підхід до підготовки фахівців міжнародного рівня у класичному університеті: досвід кафедри біохімії та біотехнології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».....	23
Бей Ірина. Рефлексивний компонент процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до проектної діяльності.....	28
Галина Білавич, Марія Багрій, Тетяна Данилюк. Література рідного краю як чинник формування національної свідомості майбутніх учителів початкової школи.....	35
Бондар Олександр. Результати експерименту з формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній освіті.....	41
Бурлетова Ірина. Особистість педагога-професіонала у творчій спадщині В.О. Сухомлинського крізь призму суспільних вимог сучасності.....	47
Вередюк Мар'яна, Ірина Гуменюк. Формування мовленнєвого етикету дошкільників у практиці сучасних ЗДО.....	54
Вівчарчук Ілона. Формування інформаційно-комунікаційного середовища у новій українській початковій школі.....	63
Воронова Надія. Впровадження інтерактивного освітнього середовища у процесі фахової підготовки майбутніх магістрів культурології.....	71
Ворошук Оксана. Питання соціального виховання у працях В.О.Сухомлинського.....	77
Габрильчук Юлія. Роль гендерного виховання у психолого-педагогічній науці.....	83
Галан Оксана. Особливості формування професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх практичних психологів.....	90
Галянич Ірина, Гуменюк Ірина. Інформаційне забезпечення проблеми формування діалогічної компетенції дітей старшого дошкільного віку.....	99
Глюта Ірина. Проблема підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності.....	104
Горинюк Оксана. Психолого-педагогічні особливості розвитку почуття власної гідності у молодшому шкільному віці.....	112
Гоцуляк Катерина. Педагогічні умови підготовки вчителя у системі післядипломної освіти до диференційованого навчання молодших школярів.....	117

Гуменюк Ірина. Методичне сегментування навчального дискурсу української мови за професійним спрямуванням у контексті післядипломної освіти педагогічних працівників	124
Дзюба Світлана, Барінова Віра. Втілення провідних творчих ідей В.О.Сухомлинського як передумова формування ключових компетентностей здобувачів освіти.....	130
Загородня Алла. Диференціація змісту навчання в старшій школі України (1991-2010 рр.)	141
Зайченко Іван. До питання про взаємовідносини завідувача і працівників кафедри	149
Захарчук Тетяна. Розвиток мовно-літературної галузі засобами інтерактивних технологій: особливості діалогічного мовлення.....	156
Злагода Ольга. Психологічна підготовка як напрям формування професійної майстерності оперативного працівника	161
Іванова Любов, Дубецька Вікторія. Деякі аспекти впровадження інноваційно-педагогічної технології «Росток» у початковій школі (з досвіду роботи).....	167
Іванова Любов, Которинська Марія. Творча спрямованість нетрадиційних технік малювання як засобу художньо-естетичного виховання учнів початкової школи.....	172
Івах Світлана, Город Валентина. Психологічна підготовка як напрям формування професійної майстерності оперативного працівника.....	176
Кирик Людмила. Інформаційне забезпечення проблеми формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.....	182
Коваленко Олена. Професійна підготовка магістрів дошкільної освіти: діяльнісний підхід	188
Ковальчук Інна. Методична підготовка педагога у творчому спадку Василя Сухомлинського.....	200
Кондратець Інна. Рефлексійна культура педагогів у системі післядипломної освіти підготовка дітей до навчання грамоти в контексті педагогіки партнерства: неперервність дошкільної та початкової освіти.....	205
Кропельницька Оксана. Спостереження як основний метод ознайомлення дошкільника з природою.....	214
Кузишин Тетяна. Спостереження як основний метод ознайомлення дошкільника з природою.....	200
Кузюк Катерина. Здоров'язбережувальна компетенція школяра в контексті цілей сталого розвитку в Україні.....	226
Лабун Марія. Полікультурне виховання школярів засобами українських традицій та фольклору.....	232
Лаппо Віолетта. Проблеми підготовленості майбутніх педагогів до формування духовних цінностей учнів нової української школи.....	239

Лемко Галина. В.Сухомлинський про майбутнє відповідальне батьківство.....	248
Леськів Ірина. Прикладні аспекти роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільників у процесі ігрової діяльності.....	253
Липецька Наталія. Формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи засобами сучасної літератури.....	258
Лобода Ольга. Система професійної підготовки педагогів іноземної мови у республіці Болгарія.....	262
Мамука Олена. Деякі аспекти нормативно-правового регулювання професійної підготовки поліцейських в Україні.....	268
Мисак Богдан. Погляди Василя Сухомлинського на національно-патріотичне виховання учнівської молоді.....	274
Нагорна Наталія, Васюк Світлана, Нагорний Володимир, Коржова Алла. Інформаційне впровадження освітніх інновацій у забезпечення професійної підготовки педагогічних працівників.....	279
Новоселецька Ірина. Інформаційне забезпечення мистецької освіти дітей дошкільного віку.....	285
Павленко Віта. Розвиток креативності в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.....	294
Передрук Маріанна. Формування ключових компетентностей на уроках літературного читання.....	301
Пилип'як Ірина. Інтернет – джерело змін в сімейних стосунках.....	305
Полошинович Вікторія. Розвиток музичних здібностей школяра в різних видах музичної діяльності.....	312
Прокопів Любов, Корчига Євгенія. Інноваційні технології удосконалення професійного розвитку майбутніх викладачів іноземної мови.....	318
Прядко Олена. Підвищення рівня вокально-методичної професійної підготовки вчителя музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти.....	324
Пуйо Ольга. Підготовка майбутніх вихователів до використання рухливої гри як засобу формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку.....	332
Рего Ганна. Реалізація інклюзивної дошкільної освіти в Україні.....	339
Редько Андрій. Професійна підготовка адміністративної еліти західних областей УРСР у 2- й половині ХХ ст.....	347
Романенко Юлія, Балаховська Юлія. До питання класифікації вимог до електронних підручників з української мови та літератури.....	354
Романишин Ігор. Реформування системи оцінювання методичної підготовки шкільного вчителя англійської мови нового покоління: глобальний і локальний контексти.....	363

Романчак Тетяна. Педагогічна техніка як складова педагогічної майстерності вихователя.....	372
Самойленко Оксана, Беседовська Ірина. Творча група як засіб підвищенні професійної компетентності викладача коледжу.....	378
Сватенков Олександр, Сватенкова Тетяна. Проблема професійного вибору у світлі смисложиттєвої кризи юнацтва.....	384
Сверида Юлія. Інформаційне забезпечення проблеми формування фразеологічних навичок у дітей старшого дошкільного віку.....	391
Сидорів Сергій. Курсові проекти з методики викладання англійської мови як засіб поширення принципів інклюзивної освіти в співзвуччі з ідеями Нової української школи.....	396
Сівкович Галина. Становлення та розвиток жіночої середньої фахової освіти у Західній Україні (кін. ХІХ-поч.ХХ ст.).....	404
Скоморовська Наталія. Особливості дистанційного навчання учителів української мови і літератури.....	410
Слободян Мар'яна. Інновації як чинник забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності у закладах вищої освіти.....	415
Степанова Лілія. Особливості виховання гуманної поведінки старших дошкільників засобами народної педагогіки в процесі взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї.....	420
Труш Надія, Шарабуряк Леся. Професійна підготовка майбутніх вихователів до валеологічної освіти дошкільників.....	426
Ушневич Соломія. Спадщина Василя Сухомлинського в процесі формування літературної компетентності учнів в умовах НУШ.....	432
Чепка Ольга. Про національно-патріотичне виховання студентської молоді у КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж» ім. Т.Г.Шевченка (з досвіду роботи).....	438
Чумак Микола. Професійна підготовка фахівців як історико-педагогічний феномен.....	445
Шляхова Анастасія. Тенденції розвитку вищої освіти.....	450

АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Статтю підготовлено за матеріалами експериментально-дослідної роботи з моделювання школи нового покоління – школи нових можливостей для розвитку пізнавально-творчого потенціалу особистості як дієвої основи для розвитку інноваційного потенціалу суспільства. Окреслено інноваційні підходи щодо фахової підготовки педагогічних працівників на акмеологічних засадах життєтворчої освітньої парадигми. Зокрема, викладено оригінальну версію методологічного базису педагогічної акмеології.

Ключові слова: *акмеологія; педагогічна акмеологія; гуманістична освітня парадигма; психологія і педагогіка життєтворчості особистості; педагогічна компетентність; професійна майстерність.*

This article was prepared using materials of experimental research on modeling school of new generation. This school of new opportunities for development of cognitive and creative potential. Designated innovative approaches to professional training of teaching staff on the basis of acmeological new educational paradigm. In particular, the original version of the methodological basis of educational acmeology is contained.

Keywords: *acmeology; pedagogical acmeology; humanistic educational paradigm; pedagogical competence; professional skill*

Внутрішньодержавні і загальноосвітні виклики турбулентного періоду актуалізували завдання повної системної трансформації освіти: перехід від школи механістичного зразка, що мультиплікує відтворення особистості як об'єкта споживання деструктивного цивілізаційного досвіду минулого, до школи гуманістичної, скерованої на реалізацію мети становлення особистості як суб'єкта інноваційних суспільних перетворень майбутнього.

Успіх у реформуванні вітчизняної системи освіти безпосередньо і у першу чергу залежить від готовності освітянського загалу втілювати концептуальні засади нової української школи у практику організації педагогічного процесу.

Для усіх освітянських інституцій: загальноосвітніх шкіл, вищих навчальних педагогічних закладів, наукових установ, органів управління на порядку денному постає питання вироблення механізму підготовки педагогічних працівників нової формації, який передбачає не лише опанування кожним окремим учителем нових програмних вимог та сучасних методів

навчання, але й формування інноваційного педагогічного мислення у фаховому середовищі в цілому.

Акмеологічною проектною лабораторією громадської організації «Творчий союз акмеологів» в ході багаторічного евристичного дослідження було розроблено трансформаційно-стратегічну програму системного перезавантаження шкільної практики з використанням парадигмального підходу на противагу впровадженню окремих новацій.

Одним з ключових завдань дослідження було вироблення понятійно-сміслових та методично-прикладних засад педагогічної акмеології як академічно формалізованого базису підготовки педагогічних працівників до активної свідомої участі в інноваційних освітніх процесах.

Протягом усього періоду державної незалежності в освітянському середовищі України (на академічному і практичному рівнях) напрацьовувалась методологія трансформації пострадянської уніфікованої, жорстко стандартизованої школи у школу нового покоління – гуманістичну школу, спроможну не тільки створити умови для гармонійного саморозвитку особистості, але й опосередковано сприяти гармонізації навколишнього світу.

В ході експериментально-пошукової роботи з оновлення усіх організаційно-процесуальних аспектів освіти, яка здійснювалася на базі багатьох навчально-виховних закладів різних типів (гімназій, ліцеїв, колегіумів, навчально-виховних комплексів, навчально-реабілітаційних центрів, санаторних та спеціальних шкіл-інтернатів) під керуванням Міністерства освіти за активної участі Національної академії наук України, Національної академії педагогічних наук України (1993-2003 р.р.) було сформовано інноваційну освітню парадигму на базових положеннях педагогіки життєтворчості особистості, яка є феноменом автентичної української просвітницької думки.

У подальшому цю роботу продовжили з власної ініціативи освітяни -ентузіасти (науковці і практики).

На теперішній час фундаментально обґрунтована та інтегрально упорядкована життєтворча освітня парадигма акумулює у собі усі прогресивні ідеї та новаторський досвід педагогів-гуманістів минулих часів, інтегрує та системно структурує усе розмаїття науково-практичних напрацювань представників сучасної прогресивної освітянської – спільноти багатьох українських вчених, педагогічних колективів шкіл-лабораторій, окремих ініціативних педагогів.

Педагогіка життєтворчості скеровує школу на створення умов для набування учнями особистісних компетенцій щодо власного гармонійного життєздійснення та здійснення гармонійних перетворень у навколишньому світі. У її контексті особистість розглядається як суб'єкт реалізації власної життєвої стратегії. Протягом шкільного навчання в ході

розробки життєвих проектів за напрямками «Мое здоров'я», «Мої цінності», «Мій імідж», «Мої перспективи» виформовується особистість вищого рівня самосвідомості, що бере на себе відповідальність за свою долю, долю своїх близьких, своєї країни, всього людства. При цьому керівна роль педагога полягає, у першу чергу, в актуалізації суб'єктного статусу учнів у різних видах пізнавально-творчої діяльності та інтенсивній мотивації учнів до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення.

На разі, саме через наявність потужних важелів суб'єктно-опосередкованого впливу на особистість, педагогіка життєтворчості постає рушієм інноваційних процесів в освіті, адже вона гарантовано вирішує головне завдання сучасної школи – формування життєвої компетентності учнів, тобто їхньої здатності:

- наперед прораховувати ефективність своїх дій та вчинків, проводити рефлексію щодо обґрунтованості обрання тих чи інших ресурсів та оптимальності затрачених зусиль для досягнення поставленої мети;
- розв'язувати проблеми будь-якої складності в усіх сферах життєдіяльності шляхом їх переведення у творче завдання;
- досягати життєвого успіху не зважаючи на внутрішні обмеження та зовнішні перешкоди;
- свідомо просуватися по шляху набування особистісної зрілості.

Численні приклади впровадження новаторських ідей педагогіки життєтворчості навчальними закладами різних типів у різних регіонах України (від Івано-Франківської до Луганської областей) свідчать, що саме ця парадигмально утворююча педагогічна теорія і практика може слугувати надійним ідеологічним орієнтиром та методологічним ресурсом для вирішення стратегічних завдань кардинального реформування системи шкільної освіти, виведення вітчизняної освіти на справжні інноваційні рубежі подальшого розвитку.

Повна відповідність гуманоцентричних компетентоформуючих параметрів життєтворчої освітньої парадигми прогностичному вектору нової освітньої політики держави є вагомим аргументом на користь її обрання в якості системомоделюючої платформи створення школи нового покоління, яка задовольнить потребу суспільства у випускниках нової формації, не лише здатних адаптуватись до складних динамічно нестабільних умов сучасної епохи, але й таких, що матимуть широкий особистісний діапазон можливостей, неординарне креативне мислення, активну життєву позицію і високий рівень громадянської відповідальності.

Особистісно орієнтованими компетентнісними засадами життєтворчої освітньої парадигми передбачено повне системне перезавантаження шкільної практики:

- повну зміну змістово-технологічного забезпечення педагогічного процесу;

- повну зміну підходів щодо розвитку дитячої обдарованості та освітньої інклюзії;
- повну зміну моніторингових критеріїв якості освіти;
- повну зміну програмного контенту та процесуальної схеми підготовки педагогічних кадрів.

Для вирішення питання парадигмально відповідного кадрового забезпечення інноваційного педагогічного процесу було обрано акмеологію, порівняно нову, але вже досить поширену в Україні, комплексну галузь людинознавчого циклу про шляхи просування особистості до вершини розквіту творчого потенціалу, ефективні способи досягнення соціального успіху та максимальної досконалості за усіма напрямками життєдіяльності.

Понятійно-смісловий контент акмеології повністю збігається з ідеологічними засадами психології і педагогіки життєтворчості і може бути використаний як науково-позиціоноване підґрунтя для парадигмальної перебудови інституту освіти та виведення його на нові рубежі розвитку, зажадані часом.

Збагачення понятійно-сміслового та методично-прикладного аспектів акмеології просторово-сінергічними підходами та фасилітаційним інструментарієм психології та педагогіки життєтворчості дозволяє сформулювати її практико-орієнтований галузевий напрямок – педагогічну акмеологію.

Педагогічна акмеологія покликана кардинально переорієнтувати увагу учителя з навчально-виховного процесу як такого на процес особистісного саморозвитку дитини, становлення гармонійної особистості, здатної до самовдосконалення та вдосконалення навколишнього світу.

У світлі життєтворчої освітньої парадигми завдання педагогічної акмеології – скерувати учня на найвищий рівень розвитку розумово-творчих здібностей щодо самоактуалізації в усіх сферах гармонійного життєздійснення:

«Я – людина», «Я – громадянин», «Я – індивідуальність», «Я – новатор».

Винайдення інноваційних підходів щодо розвитку здатності особистості до свідомого творення свого життєвого шляху відкриває горизонти для більш глибокого розуміння періоду дитинства як простору повноцінного життєздійснення особистості, а не лише як її підготовки до дорослого життя.

Завдяки такому уточненому розумінню з'являється можливість вивести акмеологію за рамки традиційної трактовки як науки, яка вивчає закономірності розвитку людини на етапі зрілості, і визначити предметом

її розгляду механізми формування життєтворчого потенціалу особистості на усіх етапах її становлення.

Обрання акмеологічних концептуальних орієнтирів перебудови вищої педагогічної освіти сприятиме впровадженню інноваційних технологій актуалізації креативного потенціалу студентів, скеруванню майбутніх педагогів на досягнення вищого ступеня професіоналізму, набуття високого рівня фахової компетентності та розвиток педагогічної майстерності.

Теоретико-методологічні засади педагогічної акмеології (у контексті інноваційної освітньої парадигми)

- Концептуально-ідеологічний концентр:

гуманоцентричний понятійно-смісловий контент психології і педагогіки життєтворчості особистості

(- уявлення про освіту як здобуття людиною проєкційно дієвих компетенцій для свідомого творення свого життя, поступального просування учня до вершини особистісної зрілості з виходом на сформовану здатність особистості до гармонійного саморозвитку)

- Оригінально-автентичний концентр:

ретроспективний аналітико-тематичний зріз вітчизняної просвітницької думки та експериментально-пошукових надбань української освітянської спільноти пострадянського періоду

(- витоки людиновимірних компетентоформуючих ідей: козацька педагогіка, гуманістичні погляди Григорія Сковороди, Костянтина Ушинського, Софії Русової, подвижницька діяльність Якова Чепіги, Модеста Корфа, світоглядна концепція Памфіла Юркевича, унікальний педагогічний досвід Антона Макаренка, Василя Сухомлинського тощо;

- здобутки формуючих експериментів Всеукраїнського та місцевого рівнів із запровадження у шкільну практику інноваційних засад педагогіки життєтворчості особистості, зокрема, реабілітаційної педагогіки та інклюзивної освіти).

- Актуально-прогностичний концентр:

життєтворча освітня стратегія нового тисячоліття

(- інноваційний курс державотворення «Від гармонійної особистості до гармонійного суспільства»: досягнення вищого ступеня розквіту суспільства через досягнення вищих показників сформованості пізнавально-творчого потенціалу особистості).

- Функціонально-пропедевтичний концентр:

проектування компетентоформуючого освітнього простору із застосуванням науково-евристичного апарату педагогічної системотехніки

(- системомодельюючий метод визначення змісту освітньої діяльності – метод дискретної тетратомізації;

- системомодельюючий принцип міжособистісної взаємодії учасників освітньої діяльності – принцип суб'єктної актуалізації;

- системомодельючий канон гарантованої успішності освітньої діяльності – канон імманентної диференціації;
- системомодельючий механізм педагогічного керівництва освітньою діяльністю – механізм проектно-самоорганізації).

Орієнтовний комплекс організаційно-управлінських заходів із запровадження інноваційних підходів у практику підготовки педагогічних кадрів

I. Вища педагогічна освіта

- Включення до програми підготовки педагогічних працівників усіх спеціальностей компетентоформуючого інтегрованого освітнього циклу «Педагогічна акмеологія»: педагогічна ноосферологія, педагогічна онтопсихологія, педагогічна реабілітологія, педагогічна консалтологія

- Організація освітньої діяльності студентів за проектно-модульною технологією, заснованою на проективно-рефлексивному механізмі особистісної самоорганізації

- Організація студентського волонтерського руху як інноваційної форми виробничої практики студентів педагогічних спеціальностей

- Створення вищими педагогічними навчальними закладами спільно із загальноосвітніми навчальними закладами експериментальних педагогічних майданчиків і залучення студентів до науково-дослідної роботи з апробації інноваційних підходів в організації навчально-виховного процесу

II. Перепідготовка педагогічних кадрів

- Тренінгова експрес-програма перепідготовки педагогічних кадрів за напрямком «Педагогічна акмеологія»: акмепроекція «Педагогіка нового тисячоліття», акменаратив «Мистецтво творення життя», акмекомпендіум «Архітектоніка освітньої трансформації», акмемайстерня «Антологія новаторських ініціатив» (очні, очно-дистанційні, онлайн курси)

- Стажування в експериментальних навчальних закладах

Успішна апробація інноваційних теоретико-методологічних підходів в ході експериментально-дослідної роботи (зокрема у викладацькій діяльності, організації курсової перепідготовки фахівців, тренінгових очних і онлайн програм) дає підстави вважати, що педагогічна акмеологія у часовому вимірі майбутнього слугуватиме вирішенню одного із магістральних завдань освіти нової цивілізаційної епохи – забезпечення потреби у новій генерації педагогічних кадрів, педагогів нової формації, спроможних запроваджувати інноваційну гуманістичну освітню парадигму у практику життєдіяльності загальноосвітньої школи, здатних здійснювати ефективний психолого-педагогічний супровід особистості на шляху до опанування мистецтва життя.

Результати науково-евристичного дослідження з розробки гуманістичної компетентоформуючої освітньої парадигми нового тисячоліття відображені у системному освітньо-гуманітарному проекті «Нова генерація – нова Україна»: викладені акмеологічні життєтворчі засади кардинального оновлення системи освіти взагалі та професійної підготовки педагогічних працівників зокрема.

- Інноваційні орієнтири системної освітньої трансформації:
 - державотворча гармонізуюча місія школи нового покоління
 - інноваційні парадигмальні засади освіти майбутнього
 - системотехніка проектування, апробації, запровадження у життя та розвитку інноваційної освітньої системи у контексті світових трансформаційних процесів
 - рекомендації щодо організації експериментально-дослідної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах та орієнтовна програма формуючого експерименту зі створення діючої моделі школи життєтворчості як освітнього феномену світового рівня
- Моделювання інноваційного компетентоформуючого педагогічного процесу:
 - порівняльна характеристика традиційної та інноваційної освітніх систем
 - методологія визначення гуманоцентричних освітніх параметрів
 - альтернативна змістово-технологічна версія педагогічного процесу (орієнтовний зміст модульно-інтегрованих освітніх циклів; проєктивно-рефлексивна технологія навчальної самоорганізації; комплексна виховна програма «Життєтворчий марафон»
 - модель школи нового покоління – школи мистецтва життя для учнів та професійної майстерності для вчителів
- Інноваційний ракурс інклюзивної освіти:
 - обґрунтування реабілітаційного вектору перспективної національної освітньої політики; науково-методологічні аспекти реабілітаційної педагогіки
 - парадигмально-інноваційна сутність особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу (методологія проєктування індивідуалізованих освітніх траєкторій в умовах реальної шкільної практики)
 - організаційно-методологічні заходи зі створення школи нового покоління, дружньої до дитини з особливими освітніми потребами (конструктивна візія розв'язання амбівалентних протиріч освітньої інклюзії та подолання бар'єрів на шляху освітньо-інтеграційних процесів)
 - концепція актуалізації потенційної обдарованості дитини з особливими освітніми потребами засобами життєтворчого освітнього простору
- Інноваційні підходи в організації фахової педагогічної освіти:
 - евристична модель професійної компетентності педагога нової формації

- проектна пропозиція щодо змісту педагогічної акмеології як науково-навчальної дисципліни
- проектно-модульна технологія організації освітньої діяльності студентів
- програма тренінгових експрес-курсів за напрямком «Педагогічна акмеологія».

Для подальшої реалізації парадигмально інноваційних ідей передбачено:

1. Розробити консалтинговий комплекс заходів з переведення діяльності загальноосвітніх закладів у режим інноваційного розвитку відповідно до завдань:

- переорієнтація педагогічного мислення на інноваційні парадигмальні засади;
- мінімізація ризику психологічного опору, пов'язаного з професійним консерватизмом;
- актуалізація творчого потенціалу педагогів у вирішенні проблематики перехідного транссистемного періоду;
- мотивація на досягнення вищого ступеня педагогічної компетентності та розвитку професійної майстерності.

2. Розробити методологію науково-методичного супроводу інноваційної педагогічної діяльності.

3. Започаткувати створення електронної енциклопедії інноваційної педагогіки.

4. Упорядкувати передовий педагогічний досвід системного запровадження інноваційної освітньої парадигми у практику діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (Рішення Колегії МОН 27.10.2016).

2. Школа життєтворчості особистості: науково-методичний збірник./Ред.. кол.: В.М. Доній, Г.М.Несен, І.Г. Єрмаков (науковий ред.) та ін. – К.:ІСДО,1995.

3. Психологія і педагогіка життєтворчості: навчально-метод. посібник./ В.М. Доній (голова), Г.М.Несен (Заст. голови), І.Г. Єрмаков (науковий ред.) та ін. – К.: 1996.

4. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1997.

5. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: наук.-метод. збірник / Ред. рада В.М. Доній, Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К.: ІЗМН, 1998.

6. Життєві кризи особистості: наук.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К.: УЗМН, 1998.
7. Імідж школи на порозі ХХІ століття: Практико зорієнтований посібник. – К.,1999.
8. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посібник. / За ред. Г.С. Сизоненко – П27 К.: Гопак, 2000.
9. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. — К.: Контекст, 2000
10. Сучасні інновації в реабілітаційній педагогіці (з досвіду роботи Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру м. Запоріжжя). – Запоріжжя: Прем'єр, 2002.
11. Искусство житнетворчества: Сохань Л.И. / Киев: Издательский дом Дмитрия Бурого, 2010.
12. Развитие детской одаренности: моделирование инновационного педагогического процесса общеобразовательной школы: Пузыревич Е., Пузыревич О. / Издательский дом LAP LAMBERT Academic Publishing , 2015.
13. Компетентнісні і наративні засади навчання та виховання в гімназії: Практично зорієнтований збірник/[ред.рада: І.Г. Єрмаков, Н.В. Чепелева, Т.В. Мельник, С.Й. Боброва, С.М. Мартиновець]. К., 2016.
14. Життєтворчі компетенції особистості: І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков/ Педагогічні науки та освіта/ Випуск 1, 2007.
15. Розвиток теорії і практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті (друга половина ХХ – початок ХХІ століття: Маврін Віталій/ Дисертаційне дослідження. 2018.
16. Педагогічна акмеологія як інноваційна методологічна платформа підготовки фахівців нової формації: Алексеєва Е./ Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів: наукові досягнення і перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 2015
17. Освіта для турбулентного світу: Микола Скиба/ Український інститут майбутнього, 2017.
18. Як реально створити нову українську школу за 2-3 роки. Акмеологічна проектна лабораторія життєтворчості особистості: Пузыревич К. / «Педагогічна майстерня» №3 2018, ВГ «Основа».
19. Проективно-рефлексивна технологія навчальної самоорганізації: Пузыревич К. / «Педагогічна майстерня» №4 2018, ВГ «Основа».
20. Порівняльна характеристика традиційного та інноваційного педагогічних процесів: Пузыревич К. / «Педагогічна майстерня» №5 2018, ВГ «Основа».
21. Візуалізація інноваційної освітньої ідеї. Як я працювала у незвичайній школі: Пузыревич К. / «Педагогічна майстерня» №6 2018, ВГ «Основа».

Марія Ангелюк
студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ ЯК ЗАСОБУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У даній статті висвітлено проблематику використання літературної казки як засобу патріотичного виховання молодших школярів, встановлено пріоритетні напрямки патріотичного виховання сучасною літературною казкою, а також проаналізовано вплив казок сучасних письменників на патріотичне виховання учнів.

Ключові слова: *літературна казка, патріотичне виховання, молодші школярі, вчитель.*

In this article the problems of the use of the literary fairy tale as a means of patriotic education of junior pupils are highlighted, priority directions of patriotic education were established by the modern literary fairy tale, and the influence of the tales of contemporary writers on the patriotic upbringing of pupils was analyzed.

Keywords: *Literary tale, patriotic education, junior schoolchildren, teacher.*

Мета статті. Проаналізувати, обґрунтувати і показати найдієвіші методи та способи впливу сучасної української літературної казки на патріотичне виховання молодших школярів.

Актуальність дослідження. Відсутність належного патріотичного виховання дітей може спричинити серйозну духовно-моральну деформацію суспільства. Тому сформувати в учнів почуття патріотизму як найважливішої духовно-моральної й громадянської цінності – це нагальне завдання загальноосвітньої школи, починаючи з першого року навчання дитини у школі.

Актуальність теми дослідження пов'язана із тим, що, незважаючи на значну кількість досліджень патріотичного виховання молодших школярів, питання про роль впливу літературної казки на патріотичне виховання молодших школярів висвітлено недостатньо, хоча є однією з найгостріших проблем, які стоять перед сучасною школою і мають бути вирішені для забезпечення досягнення учнями високого патріотизму.

Постановка проблеми. Розкрити патріотичне виховання учнів молодших класів засобами літературної казки на уроках; висвітлити на прикладі

наведених творів-казок патріотичне виховання та його значення у навчально-виховному процесі.

Аналіз останніх публікацій. Казка ґрунтовно досліджена у роботах вчених: М. Смирнова [8], В. Я. Пропп [7], О. Осипова [6], І. П. Лупанова [5].

Проблемі впливу літературної казки на розвиток особистості дитини приділено належну увагу в роботах: С. О. Литвиненко [4], М. Лещенко [3], В. Ф. Давидюк [2], В. Сухомлинський [9], В. А. Бахтіна [1].

Виклад основного матеріалу. Українське літературне читання подає учням молодших класів, моделі поведінки та норми, орієнтує на загальнолюдські цінності через поведінку героїв, на негативні та позитивні вчинки, через думки автора.

Основними напрямками патріотичного виховання через літературне читання є:

- формування думки про суспільну значимість родини, про сім'ю, рід і родовід;
- краєзнавство;
- ознайомлення з явищами суспільного життя;
- формування знань про історію держави, державні символи;
- ознайомлення з традиціями і культурою свого народу [1].

З огляду на зазначене, невід'ємними складниками літературного читання мають бути літературні казки на патріотичну тематику на основі яких потрібно проводити виховні бесіди, давати пізнавальну інформацію про Україну, її людей і події, пов'язані з ними, складати усні і письмові тексти на патріотичні теми.

На уроках варто звернути увагу на формування національної свідомості через сучасні літературні казки, адже саме з казки і починається пізнання дитиною такого таємничого і, на перший погляд, непізнаного світу [6].

Кожна казка невіддільна від краси, вона сприяє розвиткові естетичних почуттів, без неї неможливе благородство, щира чуйність до людського нещастя і страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. Образи сучасних літературних казок благотворно формують і патріотичну свідомість молодших школярів.

Опрацювання сучасних літературних казок збудить в учнів почуття патріотизму [4].

Читання казок про духовний світ людини, її відданість Батьківщині покликане збудити у школярів гордість за свою країну, за свій народ.

Казка для учнів є не просто розповіддю про фантастичні події; а цілим світом, у якому дитина живе, бореться, протиставляє злу свою добру волю. У дитини з'являється бажання не тільки слухати її, а й самій розповідати.

Кожна казка невіддільна від краси, вона сприяє розвиткові естетичних почуттів, без неї неможливе благородство, щира чуйність до людського нещастя і страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й

серцем. Образи казки благотворно формують і національну свідомість молодших школярів [8].

Великий український казкар В. О. Сухомлинський вважав створення казок важливим засобом розумового розвитку і писав: якщо ви бажаєте, щоб діти творили, створювали художні образи, перенесіть з вогника своєї творчості хоча б одну іскру в свідомість дитини.

Все своє життя він присвятив дітям, вважав їх творцями нової історії, будівниками нової держави, справжніми людьми, які на землю України покладуть свої знання, силу, розум і совість.

Великий педагог визначав провідну роль у патріотичному вихованні дітей казки, він створив свій світ казок.

Важко сьогодні назвати автора, у якого так багато творів на патріотичні теми. Він написав 1200 казок і оповідань. Частина з них побачила світ у книжках „Гаряча квітка”, „Куди поспішали Мурашки”, „Пшеничний колосок”, „Чиста криниця”, решта – у журнально-газетних публікаціях та повному зібранні творів, у яких Сухомлинський проповідує культ Людини, Розуму, Совісті, Щастя, Справедливості, що їх вважав основними постулатами національної свідомості нашого народу.

„Казка, – любив наголошувати Великий Учитель, – це, образно кажучи, свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови. Діти розуміють ідею лише тоді, коли вона втілена в яскравих образах. Казка – благородне і нічим не замінене джерело виховання любові до Вітчизни. Патріотична ідея казки – в глибині її змісту. Створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця і розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі” [9].

У початкових класах вивчаються такі казки як „Віл і Садівник”, „Деркач і Кріт”, „Соловей і Жук”. Які ж основні проблеми піднімає в них В. Сухомлинський? У казці „Віл і Садівник” розповідається про важку працю Вола і мудрого Садівника, в уста якого автор вкладає такі слова: „Якби людина бачила тільки те, що є, вона б не була Людиною”, тобто властивість людини прозирати в майбутнє, домагатися певної мети, вільно працювати. Влучно сказав про це І.Франко: ”Пісня і праця – великі дві сили, я їм до скону бажаю служити”. Працелюбність і велика духовність – ось одна з ознак патріотичної свідомості українців.

У казці „Деркач і Кріт” піднімається проблема любові до рідної землі, до Батьківщини. Деркач щорічно прилітає з теплих країв, щоб вивести на рідній землі своїх пташенят. У діалозі Крота, який запитує, чому Деркач не залишився на африканській землі, останній відповів коротко: тут його Батьківщина. Одне слово, а яке вагоме воно для Деркача, воно, як євшан-зілля змушує щорічно повертатися у рідні краї, бо йому тут все миле: і запах трав, і голубинь неба, і променисте сонце, і повноводні струмки, і рідне гніздечко. Без цього Деркач не

мислить свого життя. Так і Людина, де б не була, а подумки лине у рідні краї. Народ це втілює у прислів'я: „В гостях добре, а дома краще” [9].

Гармонія взаємозв'язку в природі простежується у казці „Соловей і Жук”. За словами Солов'я, його пісню люблять люди, а Жука – ні. І тільки мудра дівчинка сказала: „Хай собі будуть і Соловей, і Жук” [9].

Багато у Василя Олександровича пізнавальних казок, які вивчаються на уроках позакласного читання. У них гуманістичні почуття любові до людей, прагнення бути потрібним людям, повна самовіддача в праці, житті. Саме ці риси національної свідомості і роблять людину добрішою, відвертішою і чеснішою. Про це – казка „Горбатенька дівчинка”. У ній автор піднімає проблему добра і зла. Адже тільки любов народжує любов, а горбатенька дівчинка поспівчувала дівчаткам-красуням, які не зрозуміли її любові до Мерехтливої Зірочки, яка відповіла взаємністю.

Шанобливе ставлення до батька і матері віддзеркалено в казці „Для чого бути людиною”. У ній розповідається про чоловіка, що доглядає за могилою Батька. Цвіркун не може цього зрозуміти, питає – навіщо? Тоді чоловік відповів: „Для цього треба бути Людиною”. Тут порушена проблема стосунків між дітьми і батьками, повага до старих і пам'ять про них, яку так важливо сформувати у молодших школярів.

Любов материнська не знає меж „Казка про Гуску” цьому яскраве підтвердження. Коли гусенят застає дощ і град, вони ховаються під материнське крило, а після грози – знову граються і тільки найслабше гусеня спитало, чому у мами поранені крила. Любов матері до своїх дітей завжди безкорисна. Це ми бачимо і в казках „Лисиця й Миша”, „Сьома дочка”, „Кому ж іти за дровами” та ін.

Бережливе ставлення до природи, взаємозв'язки людини і природи знайдемо у казках „Камінь”, „Дуб під вікном”, „Флейта і Вітер”, „Весняний вітер” та ін.

В.О. Сухомлинський вважав, що першоосновою виховання громадянина є рідна мова, бо вона така ж давня, як і свідомість. Саме мова вбирає в себе таємничим і зосередженим способом всю душу, минуле, весь духовний уклад і творчі помисли народу. Мова – духовне багатство народу. Мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова, – підкреслював він [9].

Великий педагог визначав провідну роль роботи дітей над казкою: „Я ставив за мету: закарбувати в свідомості дітей яскраві картини дійсності, добивався того, щоб процеси мислення відбувалися на основі живих, образних уявлень, щоб діти спостерігали навколишній світ, установлювали причини і наслідки явищ, порівнювали якості і ознаки речей” [9].

Чарівні казки В. Сухомлинського пережили свого автора і, мабуть, довго захоплюватимуть читача музичністю слова, мальовничістю образу, своїми простими, непретензійними, але такими живими, яскравими, близькими й

зрозумілими нам героями. Цінність їх у тому, що письменник-педагог зумів правильно співвіднести в казці вимисел та життєву правду. Тому його казки такі неповторні і оригінальні, яскраві та самобутні.

В.Сухомлинський наголошував на значенні книги в житті людини: „Книжки – океан, і серед цього океану хороші книжки – як маленькі, відділені один від одного острівці, зумій побувати на кожному з них... Як вогню бійся низькопробного читива” [9].

Сьогодні, як ніколи раніше, школярі черпають інформацію з телеекрану, але ніщо не може замінити книжку. Вдумливе її читання – естетична і моральна насолода. Недарма великий педагог читання назвав „самостійним плаванням у морі знань, і наше завдання полягає в тому, щоб кожен вихованець зазнав щастя цього плавання, відчув себе сміливцем, який став віч-на-віч із безмежним морем людської мудрості” [9].

Звертаючись до вчителів-словесників, Василь Олександрович писав: „У наших руках, дорогий друже, доля народу. Наша висока, свята місія – навчити молоде покоління шанувати все, створене поколіннями, кожне з яких вклало свою краплину в той океан, що починається нині від шкільної парти. Ми стоїмо на березі цього океану, за партами сидять майбутні плавці. Пам'ятаймо, друже, що океан цей починається з тієї Невмирущої Криниці... Бережіть Невмирущу Криницю – тільки тоді океан буде вічно повен” [9].

Своєю творчістю В. Сухомлинський виховував молоде покоління національно свідомими українцями. Його заповіді, які висловлені в казках, саме і можуть виховати Справжню Людину, якій притаманні найкращі якості: висока мораль, гуманістичні ідеали, любов до народу, до Батьківщини, бо „без будь-кого з нас Батьківщина може обійтися, але будь-хто з нас без Батьківщини – ніщо” [9].

Світлий, теплий, мистецький талант В. Сухомлинського дарує нам вічні цінності – загальнолюдського й національного – у найвищих злетах думки й слова, душі й серця.

Як бачимо, основна мета літературної казки В. О. Сухомлинського у формуванні патріотичної свідомості молодшого школяра засобами казки.

Ще одним відомим сучасним українським казкарем є В. Васильчук, який справедливо зазначає, що можна лише пошкодувати, що їжачки, квіти і дерева не вміють читати [3].

Улюблена серед дітей казка В. Васильчука «Пригоди Сновиди та його друзів» в молодших класах вивчається на позакласному читанні. За нею доцільно провести змагання «Що? Де? Коли?», або її можна просто дописати самому, а відтак – організувати конкурс на краще продовження. Ця чарівна казка актуальна, оскільки піднімає непрості питання: як вижити сьогодні, що допоможе перемогти зло, чи можна бути егоїстом і байдужим, яким має бути воїн добра і справедливості (що ним, безперечно, є син далекої Селенії Селенгрін-Сновиди).

Ця казка – неодмінний помічник учителя і в навчальній діяльності, і у виховній роботі, зокрема з батьками. Сімейне читання, яке сьогодні, власне, стало анахронізмом, повинно бути відродженим. І початок цьому, на наше переконання, можуть покласти казки з численними пригодами і небезпеками, зокрема казка «Пригоди Сновиди та його друзів». Ця казка є цікавою водночас і для дітей, і для дорослих, вчить не тільки мислити, а й виховує патріотизм, дружбу, честь, справедливість, сміливість.

Казка «Мандри темно-вишневої самописки» В.Васильчука відкриває дітям таємничий світ, у якому живуть звичайні речі (ручка-самописка, візитка, записник, ножиці, гумка, олівець, шнурок та інші), заохочує читачів до створення власних казок [5].

На позакласному читанні вивчаються казки-байки «Нечема і хвалько», «Омко і Зук», «Незвичайний квартирант», «Незрозумілі гроші», «Язик довів до біди» та «Гуртом переконали» казкаря Василя Дацюка.

Казки «Нечема і хвалько», «Омко і Зук» невеликі за обсягом, у них діють сучасні хлопчики й дівчатка, допитливі, пустотливі, розумники і жартуни, які сприяють розвиткові естетичних почуттів, благородству, щирій чуйності до людського нещастя і страждань.

У казці «Незвичайний квартирант» В. Дацюка, шестирічний Ол подружився з сонячним Промінчиком, вирятувавши його від холоду; їм добре не тільки розповідати один одному цікаві історії, але й допомагати іншим. Доречно в бесіді, яку проводять після читання, запропонувати малим слухачам такі питання і завдання: А що цікавого ви могли б розповісти сонячному Промінчику? А кому ви встигли зробити добро? Яке ще добро можна зробити для інших? Для кого?

Казка-загадка «Незрозумілі гроші» поживить заняття з математики в початковій школі, а розповіддю казок-байок «Язик довів до біди» та «Гуртом переконали» можна розпочати диспут на батьківських зборах про виховання культури мовлення молодшого школяра саме в родині [2].

Висновки. Отож, до шкільної програми вміщені літературні казки талановитих сучасних авторів: І. Калинець «Про що розповіли Незабудки», Вадим Скомаровський «Чому в морі вода солона», Олександр Зима «Закляття золота й вогню», В.Нестайко "Жевжик", Г. Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії», Зірка Мензатюк «Таємниця козацької шаблі», М. Павленко «Русалонька», Ю. Винничук «Місце для дракона», А.Шиян «Котигорошко», Михайло Слабошпицький «Дерево на тротуарі», Юрій Збанацький «Казка про брата та сестричку», Валерій Шевчук «Панна квітів».

На даних творах формуються моральні ідеали школярів на прикладах позитивних героїв казок, встановлюється живий зв'язок далекого минулого із сучасністю, виховується почуття гордості за свою Батьківщину, свій народ.

Літературні казки удосконалюють навички слухання, виразного читання, розвивають комунікативні вміння, логічне і творче мислення, фантазію, уяву, молодших школярів. Виховують в дитини вміння думати словами, знайомить з

історичним минулим, учать абстрактного мислення, розвивають естетичні почуття та смаки, формують ідейні переконання, почуття патріотизму, активізують її розумовий потенціал [35; с. 236].

Читання казок про духовний світ людини, значимість родини, сім'ї, ознайомлення з традиціями і культурою свого народу на уроках сприяє збагаченню духовного світогляду школярів, формує усвідомлення особистістю себе як часточки українського народу з власною національною гідністю.

Читання казок про духовний світ людини, її відданість Батьківщині покликане збудити у школярів гордість за свою країну, за свій народ.

Провідну роль у патріотичному вихованні учнів початкових класів мають сучасні літературні казки, адже образи казки благотворно формують національну свідомість молодших школярів.

На даних творах формуються моральні ідеали школярів на прикладах позитивних героїв казок, встановлюється живий зв'язок далекого минулого із сучасністю, виховується почуття гордості за свою Батьківщину, свій народ.

Головною метою патріотичного виховання у початкових класах є вироблення у молодших школярів умінь і навичок вільного користування усно й письмово українською мовою.

В наш час виховання справжнього патріота набуває особливо важливого значення. Виховуючи в учнях любов до рідного краю, ми формуємо гідне майбутнє нашого народу.

Перспектива подальших досліджень пов'язана із тим, що, незважаючи на значну кількість досліджень патріотичного виховання молодших школярів, питання про роль впливу літературної казки на патріотичне виховання молодших школярів висвітлено недостатньо, хоча є однією з найгостріших проблем, які стоять перед сучасною школою і мають бути вирішені для забезпечення досягнення учнями високого патріотизму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтіна В.А. Літературна казка у науковому осмисленні останнього двадцятиліття. Київ, 2009. С. 15.
2. Давидюк В.Ф. Історія становлення літературної української казки. Концепції і рецепції. Луцьк: ПВД «Твердиня», 2007. С. 40-45.
3. Лещенко М. Шкільне життя, казковий світ і особистість учня. Шлях освіти. 2002. № 2. С. 28-32.
4. Литвиненко С.О. Виховання гуманних понять молодших школярів засобами казки: дис... пед наук. 12.03.10.. Одеса, 1994. 183 с.
5. Лупанова І.П. Сучасна літературна казка і її критики. Проблеми дитячої літератури. Петрозаводськ, 2011. С. 39-59.
6. Осипов О. Сказка вокруг нас. Новое время. 2007. № 44. С.48.
7. Пропп В.Я. Трансформація чарівних казок. Сб. Фольклор і дійсність. К.: Генеза. 2005. 184-192 с.

8. Смирнова М. Чарівні мотиви в літературній казці. Дитяча література. М., 2007. № 9. С. 3-49.

9. Сухомлинський В.О. Як виховувати справжню людину. Вибр. твори: В 5-ти. К: Рад. школа. 1976. Т.2. С. 158-416.

УДК 378.147+ 37.032+577

Марія Байляк

кандидат біологічних наук,
доцент кафедри біохімії та біотехнології
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
E-mail: bayliak@ukr.net;

Дмитро Господарьов

кандидат біологічних наук,
доцент кафедри біохімії та біотехнології
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
E-mail: dmytro.gospodaryov@gmail.com;

Володимир Луцшак

професор, доктор біологічних наук,
завідувач кафедри біохімії та біотехнології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника,
E-mail: lushchak@ri.if.ua

НАВЧАННЯ ВІД НАУКИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОГО РІВНЯ У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ДОСВІД КАФЕДРИ БІОХІМІЇ ТА БІОТЕХНОЛОГІЇ ПРИКАРПАТСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Проаналізовані сучасні виклики перед університетами України у підвищенні якості освіти студентів. Узагальнений досвід кафедри біохімії та біотехнології Прикарпатського національного університету у підготовці біохіміків, конкурентоспроможних на світовому ринку праці. Охарактеризовані ключові засади принципу «навчання від науки», на якому тут базується підготовка біохіміків і який включає активне залучення студентів до наукової роботи та посилене вивчення фахової англійської мови.

Ключові слова: фахова англійська мова; практичні навички; дослідницька робота; науковий семінар

The modern challenges for Ukrainian universities in improving the quality of students' education are analyzed. We summarize the experience of the Department of Biochemistry and Biotechnology at Vasyl Stefanyk Precarpathian National

University in the education of highly qualified biochemists, which are competitive at international level. The key principles of the model “teaching from science”, which is implemented here, are described, including the active involvement of students to research and the intensive study of professional English.

Key words: professional English, laboratory skills, research work, scientific seminar

Постановка проблеми. Сьогодні у світі університетам належить провідна роль у проведенні наукових досліджень, розробці сучасних технологій та продукуванні нових знань. Основний акцент у підготовці студента у провідних університетах робиться не на тому, щоб дати студентові енциклопедичні знання, а на тому, щоб навчити студентів критичному мисленню та здатності постійно вчитися [1, с. 2]. Інформація у сучасному світі оновлюється експоненційно, а тому знання, які отримує студент в університеті протягом навчання, можуть застаріти навіть доки закінчить університет. В Україні, на жаль, проблема відповідності між знаннями випускника та потребами ринку праці стоїть особливо гостро. Кафедра біохімії та біотехнології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (далі – ПНУ) підійшла до вирішення цієї проблеми, запровадивши принцип навчання студентів «вчити від науки». Цей підхід був вироблений на основі досвіду закордонних університетів, а також наявності власної потужної наукової бази висококласних викладачів.

Актуальність роботи. Згідно з законом України “Про вищу освіту” від 1 липня 2014 року, “університет – це багатопрофільний заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі доктора філософії), проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність” [3]. Університет відноситься до рангу класичних, якщо в ньому здійснюється підготовка кадрів не менш як за вісьмома галузями освіти та підготовка докторів філософії і докторів наук не менш як із дванадцяти наукових спеціальностей, а відсоток професорського-викладацького складу з науковими ступенями складає не менше 60% [4]. Як бачимо, за своїм визначенням, класичний університет повинен забезпечувати проведення навчального процесу на базі фундаментальних наукових досліджень [2, с. 4].

Основний акцент у підготовці студента у провідних європейських університетах робиться не на тому, щоб навчити студентів логічному мисленню та здатності до постійного самонавчання. Оскільки інформація у всіх галузях оновлюється з блискавичною швидкістю, одне із завдань університетської освіти – навчити студентів рухатись у ногу з часом та знаходити потрібну

інформацію у безмежному інформаційному потоці, критично аналізувати цей потік інформації, виділяючи основне, та розвивати нові ідеї, швидко адаптуватись до змін та використовувати «старі» знання у нових удосконалених умовах, не боятись поразок та вміти розв'язувати складні професійні завдання [2]. Всі ці навички студенти отримують через залучення до наукової роботи: на лекціях, на яких професори-лектори діляться своїм досвідом та результатами власних наукових досліджень; на семінарах, де дискутуються нові ідеї, погляди та розробки; на практичних і лабораторних заняттях, де студенти повинні виконувати індивідуальні або колективні дослідження; під час виконання бакалаврських та магістерських робіт, навчальних практик та тренінгів. В даний час система університетської освіти в Україні перебуває на стадії реформування і потребує ще багатьох змін, щоб рівень освіти наших випускників відповідав світовим стандартам.

Мета даної роботи проаналізувати досвід кафедри біохімії та біотехнології Прикарпатського національного університету у підготовці фахівців-біохіміків, які демонструють високу конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

Основний виклад. Окрім надмірної бюрократизації і відсутності системи у реформах, серед проблем університетської освіти, які стосуються безпосередньо студента, можна виділити наступні: 1) часто лекції перетворюються у диктанти або переказ інформації з підручника, що навряд чи може розвинути зацікавлення у студентів; 2) викладачі часто не володіють англійською мовою (адже вся нова інформація у галузі найчастіше публікується англійською мовою), а тому не можуть дати студентам найновіші знання; 3) багато викладачів не має практичних навичок або вони дуже обмежені з тих дисциплін, які вони читають (викладачі, зазвичай, не проводять досліджень відповідно до дисципліни, яку читають, а отже недостатньо глибоко проникають у предмет викладання); 4) виконання студентами курсових і дипломних робіт часто має реферативний характер (студенти іноді й не здогадуються, що за їхньою темою можна було б ще й якісь дослідження робити, але не лише переписати/скомбінувати інформацію з книжок чи інтернету); 5) слабка матеріально-технічна база університетів зумовлює те, що випускники виявляються непристосованими на сучасного ринку праці; 6) часто практики та стажування студентів носять декларативний характер (є папірець, але немає навичок); 7) навчальні плани підготовки, зазвичай, відірвані від потреб ринку та науки (студентам дають знання, які не мають подальшого застосування або студенти не знають, як їх застосувати). Перелік цих проблем можна продовжувати, проте собі за мету ми поставили не виявити всі недоліки університетської системи, а проаналізувати напрацювання кафедри біохімії та біотехнології ПНУ, які дозволити значною мірою подолати низку перелічених вище проблем.

Протягом останніх 15 років колектив кафедри біохімії та біотехнології Прикарпатського національного університету намагається відійти від усталених

норм традиційного українського університетського навчання та дати студентам підготовку світового гатунку. І можемо з впевненістю сказати, що ми досягли у цьому певних успіхів. Прищепивши студентам розуміння того, що наука – це основа навчання в університеті і основне підґрунтя їхнього кар'єрного розвитку, нам вдалось підготувати плеяду висококваліфікованих фахівців, які працюють не лише в Україні, а й провідних наукових установах Західної Європи, Канади та США.

Мета будь-якого навчання – отримати знання і навички, необхідні для подальшої роботи, справи всього життя, яка буде корисна для суспільства. У Західній Україні є школи, які виховують сильних за знаннями абітурієнтів, які цікавляться хімічними аспектами біології і добре знайомі з сучасними досягненнями біохімії та молекулярної біології. Ще під час навчання ці школярі проводять наукові дослідження, пов'язані з визначенням активності ферментів і концентрації певних метаболітів у тканинах живих організмів. Модельними об'єктами їхніх досліджень є мікроорганізми, рослини, чи комахи. Після закінчення школи, ці діти, вже як абітурієнти, шукають престижного вищого навчального закладу, де вони могли б продовжити освіту і стати фахівцями у своїй галузі. Зі шкільним дослідженням часто доводиться розпрощатись: вибрана спеціальність не передбачає дослідницької роботи або викладачі, які курують дану спеціальність, мають інші наукові інтереси. Тоді набуті дослідницькі навички, які, як показує досвід багатьох сучасних педагогів, є важливими для опанування багатьма професіями, втрачаються. Дуже часто буває і так, що у вибраному престижному університеті можна займатись цікавим дослідженням, більш-менш схожим на те, що було колись у школі. Втім таке дослідження не дає кар'єрних переваг. З цих всіх причин, сильні, обізнані в біології абітурієнти, втрачають свої навички у гонитві за престижем і вимушені займатися справою, яка не є їхнім покликанням.

Наша кафедра забезпечує, власне, все, що необхідно школярам, які цікавляться такими галузями біології, як біохімія, молекулярна біологія, генетика, мікробіологія, фізіологія, геронтологія, біотехнологія, тощо. Наші студенти отримують рівень теоретичної підготовки з біологічних дисциплін не гірший, ніж в інших університетах. Так само, як і в престижних ВНЗ, наші студенти мають можливість послухати лекції знаних українських та закордонних вчених, які приїжджають до нас на запрошення. Участь у науково-дослідній роботі під керівництвом наших працівників – вітається і заохочується. Науково-дослідна робота на нашій кафедрі пришвидшує кар'єрний розвиток, оскільки науковий доробок (статті виступи на конференціях, призові місця у всеукраїнських та міжнародних конкурсах) дає переваги при отриманні грантів для поїздки за кордон (для покращення практичних навичок) та стипендії. Ми можемо впевнено казати, що наші студенти досягають мети, заради якої вони приходять навчатись в університет. При цьому, їм не потрібно жертвувати своїми шкільними захопленнями.

Ще однією важливою особливістю нашої кафедри біохімії, наразі відсутньою на кафедрах біохімії інших університетів, є посилене вивчення англійської мови. Цю дисципліну наші студенти вивчають на кожному курсі. Ми докладасмо максимум зусиль для забезпечення англомовного середовища та не втрачаємо жодної найменшої можливості спілкування англійською (наприклад, проводячи англомовні семінари). Чи вчать наші студенти якусь «іншу біохімію», ніж студенти Київського, Львівського, Харківського, Одеського або Чернівецького університетів? Ми максимально сприяємо професійному спілкуванню наших біохіміків з біохіміками інших ВНЗ (на конференціях і конкурсах, науково-практичних школах та воркшопах). Ми запрошуємо до нас студентів з інших ВНЗ і заохочуємо поїздки наших студентів у інші ВНЗ для обміну досвідом. Чи заціклені наші студенти тільки на біохімії? Біохімія – це галузь біології. Саме тому ми зацікавлені в тому, щоб наші студенти добре знали всі біологічні дисципліни. Ми також зацікавлені в тому, щоб наші студенти мали високий рівень підготовки з усіх природничих і пов'язаних дисциплін – математики, фізики та хімії. Ми дуже уважно слідкуємо за рівнем наших студентів і робимо все можливе для того, щоб вони мали добру підготовку з дисциплін, які безпосередньо не викладаються на нашій кафедрі.

І насамкінець – тільки наша кафедра, поки що єдина в Україні, навчає студентів-біохіміків окремою групою вже з першого курсу за освітньою програмою «біохімія». Саме це забезпечує можливість готувати конкурентоспроможних фахівців як для українського, так і міжнародного ринків праці і наступного навчання в аспірантурі. Саме високий рівень фахової підготовки у поєднанні з вільним володінням англійською мовою забезпечує нашим випускникам переваги перед такими іншими вишів.

Висновки та перспективи. На кафедрі біохімії та біотехнології успішно реалізований принцип «навчання від науки», який передбачає: 1) активне залучення студентів до наукової роботи вже починаючи з першого курсу; 2) своєю чергою, залучення до наукової діяльності розвиває у студентів працелюбність, організаторські здібності та вміння працювати у команді; 3) формування критичного наукового мислення. Цьому активно сприяють регулярні наукові семінари, на яких студенти та викладачі доповідають і обговорюють актуальні проблеми біохімії та суміжних дисциплін та, що особливо цінно, доповідають результати власних досліджень, а також беруть активну участь у наукових конференціях та з'їздах; 4) посилене вивчення англійської мови як мови міжнародного спілкування і мови науки; практична підготовка, яка становить по 50% навчального часу: на лабораторних заняттях, під час навчальних і виробничих практик, у ході виконання наукових робіт студенти оволодівають навичками роботи в лабораторії та освоюють сучасні методи досліджень, які широко використовуються у клінічній медичній діагностиці та у біотехнологічній промисловості, вчать планувати експерименти та аналізувати отримані результати. Всі ці навички високо

цінуються працедавцями, тому наші випускники легко і швидко знаходять роботу за фахом.

Незважаючи на суттєвий прогрес у підготовці студентів-біохіміків, все ще залишається низка проблем, які потребують спільних університетських зусиль для вирішення: низький загальний рівень університетської освіти (важко утримувати високу планку за якістю освіти, якщо загалом по університету вона низька); низька вмотивованість значної частини студентів, значні бюрократичні перепони та недостатній ринок праці для випускників в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/265898
2. Бахрушин В. Місія університетів у світі: історія та сучасність / Освітній портал: статті з питань освіти. 2014. URL: <http://www.osvita.org.ua/articles/1847.html>.
3. Закон України про вищу освіту, редакція від 25.07.2018 URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Прокопьев В. П. О признаках классического университета. Университетское управление. 2000. № 2(13). С. 35-39 // ЭСМ, 03-06-2004

УДК 159.955.4:37.011.3-051:81'243:37.091.313

Ірина Бей

*аспірант кафедри теорії та методики
дошкільної і спеціальної освіти*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника»*

E-mail: beyirene@gmail.com

РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто теоретичні аспекти проблеми формування педагогічної рефлексії у майбутніх учителів як важливого компоненту їх професійної діяльності.

Представлено аналіз та сутнісні характеристики поняття «рефлексія» та його складових; визначено методи, форми та засоби формування означеного феномену у майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: рефлексія, майбутні учителі, іноземна мова, проектна діяльність.

The article deals with theoretical aspects of the process of forming future teachers' pedagogical reflection skills as an important component of the professional activity.

It presents the analysis and essential characteristics of the concept «reflection» and its constituents. There have also been defined methods, forms and means of developing in future foreign languages teachers the noted phenomenon.

Keywords: reflection, future teachers, foreign language, project activity.

Постановка проблеми. Метою вищої школи визначається необхідність підготовки не тільки високоосвіченого спеціаліста, а й творчої особистості, здатної до роботи в новому інформаційному полікультурному просторі.

Це в першу чергу стосується вчителів іноземних мов, адже у відповідності із замовленням суспільства, вони мають не тільки на високому рівні володіти принаймні двома мовами, а й бути готовими до ефективного навчання своїх учнів, сприяти розвитку їхньої самостійності та творчості.

Виконання цих завдань можливе лише за умови відповідної організації й модернізації змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, упровадження нових форм і методів підвищення його професійного рівня, формування потреби в постійному поповненні знань, удосконаленні наявних умінь та навичок.

В аспекті означеної проблеми перед науковцями та практиками освітньої галузі сьогодні постає завдання щодо вирішення певної низки протиріч: між потребою суспільства в якісній підготовці майбутніх вчителів іноземних мов до інноваційної діяльності та неготовністю сучасної вищої школи ефективно її задовільнити; необхідністю у творчій діяльності майбутнього фахівця і традиційною системою його підготовки, яка не забезпечує умови креативного розвитку особистості повною мірою; потребою закладів освіти у кваліфікованих педагогічних кадрах з високим рівнем розвитку педагогічної рефлексії та відсутністю теоретично обґрунтованої моделі її формування.

Актуальність наукової проблеми та її недостатня розробленість, а також необхідність вирішення визначених протиріч зумовили вибір теми наукової статті.

Аналіз останніх публікацій. Проблема формування професійної підготовки вчителя, здатного до педагогічної рефлексії, вивчалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими.

Теоретичні засади розвитку рефлексії особистості досліджували В. Азаров, Н. Гуткіна, К. Данилін, О. Зак, О. Кулик, М. Савчин, П. Боксер (P. Boxer), Д. Спаркс (D. Sparks), Дж. Хармер (J. Harmer) та ін.

Шляхи формування рефлексії особистості вивчали Л. Божович, А. О. Бізяєва, Т. Давиденко, В. Зінченко, О. Пехота, Г. Сухобська, Г. П. Щедровицький, Дж. Джонстон (J. Johnston), Дж. МакРуарк (G. MacRuairc), Дж. Річардс (J. Richards) та ін.

Рефлексивний аналіз педагогічної діяльності був предметом дослідження таких вчених, як І. Зязюн, Ю. Кулюткін, Н. Романенко, К. Роджерс (K. Rogers), Ф. Кортхаген (F. Korthagen) та ін.

Формування рефлексивної культури майбутніх учителів вивчали Г. Дегтяр, Л. Ковальчук, О. Корецька, С. Литвиненко, М. Марусинець, К. Павелків, Р. Марзано (R. Marzano) та ін.

Автори зазначених досліджень довели, що сучасний учитель ХХІ століття – це фахівець, який прагне до самоствердження та самовдосконалення, спроможний віднайти індивідуальний стиль, набути адекватної професійно-особистісної самооцінки, аналізувати й прогнозувати результати власної діяльності.

Разом з тим, попри достатні теоретичні та практичні розвідки з проблеми формування рефлексивного компонента професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, подальшого вивчення та вдосконалення потребують питання розвитку педагогічної рефлексії майбутніх вчителів іноземних мов щодо своєї майбутньої проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Мета дослідження: представити теоретичний аналіз рефлексивного компонента підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до проектної діяльності; запропонувати методи, форми та засоби формування педагогічної рефлексії у майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Проблема забезпечення здатності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу є актуальною в психолого-педагогічній науці та практиці і трактується як один із пріоритетних напрямків реалізації концепції особистісно-орієнтованої професійної освіти.

У тлумачних словниках рефлексія визначається як самоаналіз, діяльність самопізнання, а також відображення й дослідження процесу пізнання [2, с. 1218]; як роздуми, сповнені сумнівів, суперечностей; аналіз власного психічного стану [7, с. 596].

У наукових джерелах рефлексія тлумачиться по-різному і визначається як: засіб наукового пізнання, метод дослідження науки (Л. Деміна); структурний компонент людської діяльності (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та ін.); самосвідомість людини, осмислення нею підстав власних дій і вчинків (С. Рубінштейн); самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів (В. Селіверстов) тощо.

Аналіз різних підходів до визначення та характеристики самоаналізу майбутніх педагогів дозволив нам виділити основні напрями

цих досліджень, узагальнити якісні характеристики поняття «рефлексія», її складових компонентів та розробити стратегію формування означеного феномена у студентів – майбутніх учителів іноземних мов.

Було визначено, що рефлексивний компонент інноваційної діяльності – це пізнання й аналіз учителем явищ власної свідомості та діяльності (погляд на власну думку та дію з позиції спостерігача).

У психолого-педагогічних дослідженнях серед основних рефлексивних процесів виділяють: саморозуміння і розуміння іншого, самооцінку й оцінку іншого, самоінтерпретацію та інтерпретацію іншого.

Важливим компонентом інноваційної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, на думку О. Гончарової, є рефлексія на цілепокладання, яка має наступні характеристики: прямий аналіз – цілепокладання від визначення актуального стану педагогічної системи до запланованої кінцевої мети; зворотній аналіз – цілепокладання від кінцевого стану до актуального; цілепокладання від проміжних цілей за допомогою прямого і зворотнього аналізу.

Рефлексія на етапі реалізації інноваційної діяльності, за твердженням вченої, супроводжується двома процесами: вчитель повертається на етап прогнозування, відстежуючи окремі складові концепції, та аналізує співвідношення власних можливостей і зовнішніх умов: аналізуються навички, педагогічні дії, зміст інновацій [3].

Важливим для нашого дослідження є наукові розвідки І. Бега, який розглядає рефлексію як комплекс вищих психічних механізмів виховання духовних цінностей особистості, що в процесуальному розгортанні діють як послідовний перехід від свідомості до самосвідомості.

Вчений виділяє чотири типи рефлексії: перший тип – *регулятивна* – метою якої є свідоме регулювання перебігу психічних процесів; другий – *визначальна* – за допомогою якої суб'єкт може усвідомити, чи відбулися якісь зміни у власній внутрішній особистій структурі; третій тип – *синтезуюча* рефлексія, що полягає у зібранні сформованих духовних цінностей для створення образу «Я особистості». До четвертого типу автор відносить *створювальну* рефлексію, функцією якої є моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація власної самосвідомості [1].

В аспекті нашої наукової роботи важливим є врахування значення та сутності всіх видів рефлексії, визначених науковцем, адже формування в студентів і регулятивної, і визначальної, і синтезуючої та створювальної видів означеного феномену, на нашу думку, сприятиме ефективності процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності.

Важливі підходи до визначення педагогічної рефлексії знаходимо у психолого-педагогічних дослідженнях М. Марусинець, яка визначає її як поєднання трьох аспектів: пізнання, дії та переживання й характеризує її як процес самопізнання, що дає можливість здійснювати аналіз особистісно-професійних знань, поведінки та переживань у педагогічній діяльності, а також

усвідомлювати, як його сприймають інші суб'єкти навчально-виховного процесу [6].

Нам імпонують висновки вченої щодо визначення рефлексії як системоутворювального чинника професіоналізму вчителя [5], адже для педагога рефлексія уможлиблює знаходження засобів керування своєю діяльністю, поведінкою, прагненням до самовдосконалення. Відповідно рефлексивні здібності реалізують здатність учителя до переосмислення свого професійного досвіду та доцільного втілення інноваційних підходів навчання у практику.

Аналіз психологічних досліджень проблеми показав, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлюється конкретними ситуаціями, що вимагають обдумування, усвідомлення, здійснення відповідних адекватних дій. Майбутній учитель повинен завжди діяти осмислено й відповідально, тому формування у студентів умінь самоаналізу стає особливо актуальним завданням у контексті їх професійної підготовки.

Відомо, що практичний компонент професійної підготовки вимагає формування такої важливої групи рефлексивних умінь як *контрольні*, які забезпечують взаємозв'язок її результатів та цілей, впливаючи на активність майбутнього вчителя, свідомість його дій, досягнення позитивних результатів.

У такому розумінні доречно говорити про вміння *самоконтролю*, яке визначається психологами як «прийом самовиховання, який полягає у систематичному фіксуванні (подумки або письмово) свого стану і поведінки для того, щоб попередити небажані думки, емоції, вчинки [8, с. 518].

Виходячи із зазначеного визначення, можна стверджувати, що майбутній учитель, звикаючи до здійснення такого самоконтролю, стає менш залежним від впливу зовнішніх факторів та обставин, формує адекватну самооцінку, усвідомлює свої позитивні та негативні риси характеру, сторони діяльності та спілкування і може свідомо впливати на процес власного професійного становлення.

В аспекті нашої проблеми важливим вважаємо дослідження рефлексивного компонента у наукових працях І. Дичківської, яка зазначає, що процес рефлексії носить індивідуальний характер. Вчена стверджує, що активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток, а джерелом цього процесу є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності. Нам імпонує думка дослідниці про те, що показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності) [4, с. 288].

На важливість самоаналізу педагогічної діяльності як одного із інструментів самовдосконалення майбутнього вчителя іноземних мов, вказує і Козяр М. М., стверджуючи, що формування та розвиток його готовності до використання проектних технологій у професійній діяльності, дасть змогу:

- розвинути вміння студентів встановлювати зв'язки між умовами своєї педагогічної діяльності та засобами досягнення цілей (під засобами розуміємо проектні технології);

- формувати вміння чітко планувати й передбачати результати використання проектних технологій у своїй педагогічній діяльності;

- сформувати педагогічну самосвідомість майбутнього вчителя іноземних мов, коли він поступово починає бачити, розуміти необхідний і суттєвий зв'язок між використанням інтерактивних технологій навчання і кінцевим результатом уроку [5].

На основі аналізу теоретичної та практичної складової системи підготовки студентів факультетів іноземних мов нами було висунуто припущення про те, що ефективність процесу формування позитивної самооцінки фахівця своєї майбутньої проектної діяльності повною мірою залежить від розмаїття методів, форм і засобів, які можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої освіти. Це, зокрема:

- *методи*: словесні (пояснення, бесіда, інструктаж тощо); наочні (демонстрування, ілюстрування); практичні (усні та письмові вправи); мотивації використання проектних технологій у професійній діяльності (створення ситуацій новизни, ділові ігри, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», «акваріум», тренінги, метод проектів тощо), «кейс-метод» (спільне обговорення й аналіз використання проектних технологій у вирішенні професійно спрямованих лінгвопедагогічних ситуацій);

- *форми*: лекції (проблемна, проблемно-дослідна, проблемно-моделююча, лекція-дебати, лекція з коментуваннями, проєктивна лекція, лекція-дискусія, інтеграційна лекція, полемічна лекція, лекція-мозаїка), практичні заняття, індивідуальна і групова робота, самостійна робота, факультативні заняття;

- *засоби*: друковані джерела (підручники, посібники, демонстраційні картки, технологічні картки); технічні (компакт-диски, аудіокасети, кінофрагменти, комп'ютер).

На наше переконання, застосування їх в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов сприятиме формуванню адекватної самооцінки студентами власної проектної діяльності і надасть їм можливість: усвідомлювати себе як особу, спроможну до самовдосконалення; осмислено обирати найбільш ефективні способи подолання труднощів проектної діяльності; свідомо актуалізувати свої здібності і можливості в процесі вирішення завдань професійного спрямування.

Висновки. Проведене дослідження дозволило зробити висновок про те, що одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти є виховання особистості, здатної до рефлексії, самоосвіти, саморозвитку та самореалізації.

Такий спеціаліст повинен вміти критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, аналізувати та прогнозувати свою діяльність, ідентифікувати та усувати недоліки у процесі власної педагогічної діяльності.

Формування в майбутніх учителів іноземних мов рефлексії щодо майбутньої проектної діяльності можливе за умови:

- усвідомлення ними ролі та місця проектних технологій серед інших технологій навчання іноземної мови, їх зв'язок і взаємовплив;
- розуміння перспектив та цілей професійного саморозвитку в напрямі опанування методами проектних технологій, що постійно оновлюються;
- формування спрямованості майбутнього педагога на подолання перешкод, що виникають у процесі впровадження методів проектування на уроках іноземної мови у середніх загальноосвітніх закладах.

Перспективи подальших досліджень. У подальших наукових розвідках з означеної проблеми ставимо за мету розробити експериментальну модель формування рефлексивної позиції майбутніх учителів іноземних мов щодо застосування методів проектування в закладах загальної середньої освіти та здійснити експериментальну перевірку її ефективності на практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 2. С. 37–44.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [з дод. і допов. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. 1728 с.
3. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ. 2008. 21 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Козяр М. М. Інноваційні технології як інструмент струдоцентрованого підходу в практичній підготовці майбутнього фахівця. *Нова педагогічна думка*: Рівне: РОПДПО, 2014. № 1(77). С. 90–93.

6. Марусинець М. М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43(1). С. 39-45.

7. Сучасний словник іноземних слів: близько 20 тис.слів і словоспол. / Укл.О. І. Скопненко та ін. Київ: Довіра, 2006. 789с.

8. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. 3-тє вид., доповн. Київ: Академвидав, 2012. 528 с.

УДК: 378:821.161

Галина Білавич

*доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
E-mail: ifosuhcvas@gmail.com*

Марія Багрій

*кандидат філологічних наук, докторант
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
E-mail: myskiv.bagriy@gmail.com*

Тетяна Данилюк

*аспірант ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
E-mail: tet_danilyuk@ukr.net*

ЛІТЕРАТУРА РІДНОГО КРАЮ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розкрито актуальність проблеми використання літератури рідного краю як чинника виховання національно-свідомої особистості майбутнього вчителя початкової школи. Обґрунтовано важливість літературного краєзнавства як засобу духовного розвитку особистості, зазначено, що література рідного краю слугує підвищенню не тільки загальнокультурного рівня юнаків та дівчат, їхніх знань про малу батьківщину як складник і невід'ємну частину всієї України, а й виховує майбутніх фахівців як національно-свідомих особистостей, патріотів рідної землі.

Ключові слова: *краєзнавство, літературне краєзнавство, література рідного краю, принципи літературно-краєзнавчої діяльності.*

The relevance of the problem of literary regional studies in schools is revealed.

The essence of didactic concepts of a particular region, «literary study» of a particular region and «literature of native land» has been analyzed on the basis of analysis of scientific literature. In this article on the base of analysis of scientific sources theoretic-methodological foundations of formation of pupils' cultural wealth with methods of literature are substantiated, content and features of process of formation of pupils' cultural wealth are revealed. Literature's potential as a method of formation of pupils' cultural wealth is determined.

Key words: regional studies, literary regional studies, native land literature, literary principles of local history.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема виховання національно-мовної особистості є в центрі уваги педагогів, мовознавців, методистів, урешті, громадськості. І це природно, оскільки основним носієм кожної національної мови є людина, громадянин держави, у якій ця мова функціонує передусім на державному рівні. Відтак ця проблема актуалізується у світлі реформ, які переживає сьогодні вітчизняна освіта, зокрема у контексті Концепції Нової української школи, а також напередодні ухвалення нового закону про українську мову як державну. Ці та низка інших засадничих освітніх документів регламентують, зокрема, й процес підготовки вчителя початкової школи, фахівця високого рівня, національно-свідомого патріота й громадянина, де літературній компетентності відводимо ключову роль.

За умов, коли студентство втрачає інтерес до читання, вважає його непродуктивною витратою часу, першим кроком на шляху формування читацьких інтересів у юнацтва має стати використання потенціалу літератури рідного краю. Переконані: літературне краєзнавство/література рідного краю слугує потужним засобом розвитку в майбутніх учителів любові до читання, є тим початковим етапом, який спонукатиме їх до подальшого глибшого пізнання культури, професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливо зазначити, що проблеми літературної компетентності майбутніх фахівців активно розглядають учені закордоння, цікавими для нас, зокрема, є праці методичного характеру [1; 2; 3; 4], у яких дослідники розглядають мовну, текстову, літературну компетентність, увиразнюють шляхи її підвищення. Проблема ролі книги в житті особистості є предметом дослідження різних вітчизняних наук: літературознавства, педагогіки, культурології, соціології, психології, філософії тощо, однак порушену в назві статті проблему науковці не вивчали.

Мета – на прикладі літературного краєзнавства Прикарпаття проаналізувати потенціал літератури рідного краю як чинник формування національної самосвідомості майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати аналізу наукової літератури (історико-педагогічних, енциклопедичних, літературознавчих джерел) засвідчують, що, по-перше, літературне краєзнавство є педагогічною

категорією, по-друге, це стійке педагогічне явище, по-третє, поряд із поняттям «літературне краєзнавство» автори послуговуються й іншими термінами: «літературознавче краєзнавство», «літературна географія краю», «краєзнавство літературне», «література рідного краю», з-поміж яких найбільш уживаний термін «літературне краєзнавство», по-четверте, у шкільній практиці (навчальні програми, плани, підручники, посібники тощо) побутує термін «література рідного краю».

Узагальнення різних підходів до тлумачення цих понять уможливило визначення літературного краєзнавства як системного структурного компонента сучасної літературної освіти, спрямованого на комплексне ознайомлення із творчістю та культурно-літературним життям рідного краю, духовне збагачення учасників освітнього процесу, їхнє національно-патріотичне виховання, розвиток естетичних смаків тощо.

З огляду на вищесказане ми послуговуватимемося термінами «літературне краєзнавство», «література рідного краю» як синонімічними, символізуючи таким чином єдність освітньої теорії і практики.

Логіка нашого дослідження передбачає наголосити на важливості розв'язання проблеми формування національної свідомості майбутніх учителів початкової школи, яка зумовлена сьогодні низкою суперечностей між: вимогами сучасного інформаційного суспільства до інтелектуального та культурного розвитку майбутніх фахівців і зниженням у студентів інтересу до книги – джерела знань і духовності; суспільною потребою у вихованні майбутніх учителів-патріотів, з активною громадянською позицією, і недостатньою увагою до цього педагогів (з огляду на те, що літературне краєзнавство є першоосновою патріотичного виховання особистості); занепокоєнням з боку викладачів університету, освітян проблемою не читання українського студентства та відсутністю розробленої методичної системи, спрямованої на формування читацьких інтересів майбутніх фахівців тощо.

Закономірно, що в процесі своєї практичної діяльності вчитель шукає методи, засоби, форми не тільки глибокого засвоєння учнями програмового матеріалу, а й формування в молодших школярів високої національної свідомості, при цьому акцентує увагу на краєзнавчому матеріалі як складникові національного виховання, адже патріотизм починається з любові до батьківської хати, колискової, сім'ї, родини, рідної мови, народної пісні тощо. Саме це формує поняття «малої батьківщини», лише згодом з'являється усвідомлення того, що школяр ідентифікує себе як син великої Батьківщини – України, гордості за її славне минуле, розуміння того, що треба навчатися, працювати для її майбутнього.

Для реалізації нових цілей національно-мовного виховання учнів школи дуже важливою обставиною є наявність професійних кадрів, освітній рівень та педагогічна підготовка яких дозволить ефективно працювати з дітьми. Система національно-мовного виховання, створена народною думкою і відшліфована досвідом поколінь, є джерелом української етнолінгводидактики,

яка засобами мови виховує найкращі моральні якості та формує риси національної ментальності. Для майбутніх педагогів дуже важливим є усвідомлення того, що їх життєвим обов'язком стане подальше формування нації. Тому саме у стінах вишу потрібно формувати особистість майбутнього вчителя як патріота і громадянина шляхом оволодіння краєзнавчими знаннями, літературою рідного краю, усною народною творчістю, пісенною творчістю тощо.

Розглядаємо літературне краєзнавство як чинник цілісного педагогічного процесу, зміст його передбачає: оволодіння краєзнавчими знаннями з літературних й інших джерел інформації шляхом безпосереднього вивчення регіону; використання краєзнавчих знань у навчально-виховній роботі; організацію літературно-краєзнавчої роботи в позааудиторний час, створення літературно насиченого етнокультурного середовища у вищому навчальному закладі; самоосвіта в умовах активної краєзнавчої діяльності; науково-пошукова діяльність студентів на ниві дослідження літературного краєзнавства тощо.

Водночас зазначимо, що літературне краєзнавство/література рідного краю як галузь освітніх знань у вищій школі абсолютно не використана, про що засвідчують, до прикладу, результати аналізу навчальних планів для підготовки як бакалаврів, так і магістрів педагогіки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»: у вищому навчальному закладі не готують майбутніх учителів початкової школи до викладання у школі чи в навчальних закладах I-II рівнів акредитації літературного краєзнавства, на це не спрямований жодний предмет літературно-мовного циклу. Частково ці питання розглядаються у курсі «Література для дітей», у процесі вивчення якого 1 лекція та 1 практичне заняття присвячено ознайомленню з письменниками Прикарпаття, які пишуть для дітей: Марійка Підгірянка, Костянтина Малицька, Дмитро Павличко, Степан Пушик, Леся Диркавець-Пилип'юк, Віра Багірова, Ярослав Ярош, Степан Процюк та ін.). Навчальними планами для підготовки магістрів педагогіки не передбачено вивчення літератури рідного краю. Водночас літературне Прикарпаття в культурному процесі України посідає вагоме місце, воно представлене десятками як відомих, так і маловідомих імен, з-поміж яких дванадцять письменників – лауреатів Шевченківської премії (Ірина Вільде, Роман Іваничук, Іван Малкович, Василь Герасим'юк, Тарас Мельничук, Дмитро Павличко, Степан Пушик, Федір Погребенник, Ярема Гоян, Роман Федорів, Віра Вовк, Микола Андрусак). Станом на 2017 рік членами Національної спілки письменників Івано-Франківської області є 57 митців слова. Однак, як показало наше опитування, проведене на педагогічному факультеті ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», більшість (80%-85%) наших респондентів не знайомі з творчістю письменників-земляків. Тому за таких умов актуалізується потреба у створенні у вищі такого культурно-освітнього середовища, яке б спонукало, мотивувало студентів до читання літератури рідного краю.

На нашу думку, практична діяльність із книгами – це перша й необхідна умова ефективності формування у студентів інтересу до читання творів письменників рідного краю. У процесі навчальної діяльності варто використовувати будь-яку можливість познайомити майбутніх учителів з творчістю письменників рідного краю. На жаль, досі типовими помилками в практиці роботи сучасної школи, зокрема й вищої, є те, що замість організації систематичної навчальної діяльності юнацтва із різноманітним колом сучасних популярних дитячих книг переважають усталені традиційні форми роботи з книжкою, поширеними є розмови про любов до читання і до книг. Наразі науково доведено, що першим гарантом любові до читання і книг є знання широкого кола світу літератури. На наше переконання, провідну роль тут мають зіграти сучасні популярні твори для дітей та юнацтва письменників-земляків.

Ефективним засобом і формою може стати конкурс творчих проєктів «Письменник мого краю», за умовами якого студенти пишуть есе чи створюють інформаційні проєкти про краєзнавця чи письменника рідного регіону, зокрема, стисло характеризують життєпис письменника та його творчість, укладають сценарій виховного заходу чи конспект уроку, присвячений творчості письменника-земляка тощо. Найкращі авторські роботи варто відібрати для опублікування, а створені студентські проєкти можуть лягти в основу електронного каталогу «Письменники рідного краю». Створюючи насичене літературне середовище, доцільно влаштувати студентську мандрівну бібліотеку, своєрідний Клуб любителів книги, який постійно поповнювався б новими учасниками. Він анонсує новинки художніх творів для дітей та юнацтва письменників краю, улаштовує систематичні літературні огляди тощо.

Під час проведення Дня української писемності доречно організувати Свято української книги. Це може бути колективна літературна гра-конкурс на найкраще знання творчості письменників та інші заходи (вікторини, створення студентами відеосюжетів, а також роликів «Літературне краєзнавство», «Письменники рідного краю – лауреати конкурсу «Коронація слова», «Письменники рідного краю – лауреати Шевченківської премії», «Письменники рідного краю – автори творів для дітей та юнацтва» тощо). Перелічені форми якнайкраще слугують розвитку читацьких інтересів студентів, позаяк юнаки та дівчата стають активними учасниками Свята української книги: не тільки організаторами літературно насиченого середовища, а й пропагандистами читання.

Створюючи культурно-освітнє середовище у вищому навчальному закладі, слід пам'ятати, сам викладач повинен бути активним читачем, книголюбом, тоді він демонструватиме студентам «моду на книги». Велике значення тут відводимо місцевій факультетській бібліотеці, працівники якої за тісної співпраці з викладачами змогли б стати чинником підвищення рівня читацьких інтересів майбутніх фахівців.

Вважаємо, що залучення майбутніх учителів початкової школи до участі у творчих конкурсах, літературних і наукових гуртках, написання наукових праць, творчих проєктів, організації літературних свят, академій, залучення до організації студентської бібліотеки, творчих зустрічей з письменниками, безпосередні контакти студентів з викладачами-письменниками тощо сприяє розвитку їхньої літературознавчої компетентності.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Актуальність порушеної проблеми зумовлена наявністю низки суперечностей між: назрілою у суспільстві потребою в переоцінці ролі і значення регіонального складника в усіх сферах життя та відсутністю сучасних, адекватних до запитів часу, засобів використання регіональної словесності для розбудови національної освіти; наявністю численних творчих здобутків письменників рідного краю та недостатнім вивченням їх у вищій школі; постійним пошуком шляхів оптимізації навчально-виховного процесу у виші та відсутністю системного підходу у використанні потужного педагогічного потенціалу краєзнавчого матеріалу для активізації читацьких інтересів студентів; увагою сучасних учених до проблем літературного краєзнавства і відсутністю цілісного дослідження проблеми літературного краєзнавства того чи іншого регіону, наукового обґрунтування вивчення літературного краєзнавства у ВНЗ. Тому є потреба в доцільності вивчення літератури рідного краю як чинника розвитку особистості студента, пошуку ефективних методів, форм, шляхів, слугуватимуть формуванню його літературознавчої компетентності, професіограми, формуватимуть духовність.

Ця робота великою мірою узалежнена читацьким досвідом викладачів, їхніми знаннями про світ сучасної популярної книги, літературний процес рідного краю. Тому одним із напрямів подальшого дослідження може стати проблема формування літературознавчої компетентності вчителя, використання літературного краєзнавства в системі післядипломної освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Nieke, W. (2012): *Kompetenz und Kultur: Beiträge zur Orientierung in der Moderne*. Wiesbaden : Springer VS. 184 S.
2. Snow, C., & Sweet, A. (2003). *Rethinking Reading Comprehension. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.). NY: The Guilford Press.
3. Coyne, M. D., Kami'enui, E. J., & Carnine, D. W. (2010, July). *Current issues in reading comprehension*. Pearson Allyn Bacon. Prentice Hall. Retrieved from. URL: <http://www.education.com/reference/article/current-issues-reading-comprehension/> (дата звернення 02.10.2018)
4. Collie J. & Slater S. (2001). *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Метою представленої роботи є дослідження ефективності впроваджені інноваційної методики в формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній освіті. Частотні показники та розраховані значення статистичних критеріїв дали змогу довести наявність відмінностей між двома групами, які взяли участь в експерименті. Ці результати підтвердили ефективність впроваджені інноваційної методики формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній освіті.

Ключові слова: менеджери, післядипломна освіта, інформаційна культура, інноваційна методика, експеримент.

The purpose of the presented work is to study the effectiveness of the implemented innovative methodology in the formation of information culture of managers in postgraduate education. Frequency indices and calculated values of statistical criteria made it possible to prove the differences between the two groups that participated in the experiment. These results confirmed the effectiveness of the implemented innovative method of information culture formation of managers in postgraduate education.

Key words: managers, postgraduate education, information culture, innovative method, experiment.

Постановка проблеми. На сучасному етапі в Україні спостерігається підвищення ролі управління. Одним із засобів, які сприяють дієвій роботі менеджера є інформаційні технології. Застосування сучасних досягнень в цій галузі забезпечують повноту та своєчасність інформаційного відображення процесів управління, можливість їх моделювання, аналізу й прогнозування. Для цього менеджеру необхідно оволодіти високим рівнем інформаційної культури.

Актуальність дослідження. Основи інформаційної культури менеджера закладаються у середній школі та базовій вищій освіті. Проте, ці основи мають загальний характер, далекий від специфіки реальної управлінської діяльності. Тому формування специфічної інформаційної культури менеджера має продовжуватися в умовах професійної діяльності та при перепідготовці в рамках післядипломної управлінської освіти.

Аналіз останніх публікацій. Огляд наукових праць з проблематики інформаційної підготовки майбутніх менеджерів-економістів (О. Гончарова [0], Т. Коваль [2], М. Коляда [3], Н. Коноваленко [4], Г. Нагорнова [5],

О. Оршанський [6], О. Пшенична [7] Л. Савчук [10]) показує, що на сьогодні розроблено ефективні і доцільні методи та засоби, спрямовані на формування інформаційної культури і інформаційної компетентності студентів. Однак ці методи і засоби не враховують особливостей післядипломної освіти, головна з яких є орієнтація на дорослих людей.

Мета дослідження. Актуальність і недостатня розробленість названої проблематики зумовили проведення дослідження, спрямованого на перевірку ефективності педагогічних умов та інноваційної методики формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній освіті.

Виклад основного матеріалу. Інформаційна культура менеджера розуміється нами як професійна якість, що характеризується компетенціями у когнітивному, технологічному, ціннісно-мотиваційному, морально-правовому аспектах інформаційної діяльності та забезпечує отримання, обробку, зберігання, передачу інформації при виконанні виробничих функцій.

Найважливішою передумовою ефективного формування інформаційної культури менеджерів в умовах перепідготовки є наявність колективного інформаційного середовища.

Обґрунтовано, що педагогічними умовами формування інформаційної культури менеджерів в післядипломній освіті мають бути:

обмін досвідом використання інформаційного середовища між викладачами, які безпосередньо залучені до процесу формування інформаційної культури менеджерів організацій в процесі перепідготовки;

– активізація пізнавальної діяльності слухачів з урахуванням особливостей їх індивідуального досвіду та ступеню розвитку інформаційної культури;

– орієнтація змісту навчання на поновлення базових знань у галузі роботи з інформацією, а також формування вмінь використання у професійній діяльності найбільш важливих інформаційних систем, створених на основі вільно розповсюдженого програмного забезпечення;

– акцентування у ході навчального процесу на нормах інформаційної етики управлінської діяльності;

– організація педагогічної підтримки самостійної пізнавальної діяльності слухачів із використанням потенціалу інформаційного середовища закладу післядипломної освіти.

Створення цих умов пов'язане з впровадженням авторської моделі процесу формування інформаційної культури, яка інтегрує підготовчий, базовий, самостійно-пізнавальний і контрольний етапи.

Для перевірки ефективності навчального процесу, створеного на основі цієї моделі, створено діагностичний комплекс, в основу якого покладено такі критерії і показники інформаційної культури менеджерів:

когнітивний, показниками якого виступають: знання понятійно-термінологічного апарату у сфері інформаційного забезпечення управлінської діяльності; рівень комп'ютерної грамотності;

технологічний, показником якого є: уміння та навички використання сучасних інформаційних систем у професійній діяльності;

мотиваційно-ціннісний, показником якого є: активність в інформаційній діяльності на основі стійких професійно-пізнавальних потреб та інтересів;

морально-правовий, показниками якого виступають: знання законів і правил, що регулюють використання інформації у професійній діяльності; володіння основами інформаційної етики.

На основі виділених критеріїв розроблена і стандартизована методика оцінки окремих показників інформаційної культури менеджера в післядипломній освіті, до складу якої увійшли: тестове завдання з підготовки професійно-інформаційного продукту; комп'ютерний тест знань; тестове завдання по використанню сучасних інформаційних технологій управління проектами; тест-опитувальник «Активність у професійно-інформаційній діяльності»; тест-опитувальник «Знання норм інформаційної етики». Для обробки результатів, отриманих з використанням методики, створений інструментарій, що дозволяє обчислити індекс сформованості інформаційної культури майбутніх менеджерів.

Теоретичні пошуки та пілотні дослідження, заклали основи педагогічного експерименту з перевірки ефективності авторської моделі формування інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій [8, с. 156].

Експеримент з перевірки ефективності формування інформаційної культури менеджерів, проведено у 2015–2017 рр. Робота здійснювалася під керівництвом і за програмою автора на базі Центру професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації Класичного приватного університету (м. Запоріжжя). У ході експерименту визначено експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи. Обсяги цих груп: ЕГ – 24 слухачі, КГ – 23 особи.

Експериментальне дослідження передбачало: порівняння індексів сформованості інформаційної культури у слухачів ЕГ і КГ на початку експерименту; зіставлення цих груп на заключному етапі експерименту; виявлення динаміки в розвитку інформаційної культури слухачів експериментальної та контрольної груп на етапах експерименту. Порівняння результатів діагностики представників двох груп на початку та наприкінці експерименту здійснювалося за допомогою критерію Манна-Вітні, а доведення розбіжностей між індексами сформованості інформаційної культури у слухачів ЕГ до та після формувального впливу проводилося за критерієм знаків. Вибір цих непараметричних критеріїв пояснюється невеликою кількістю слухачів в цих групах [9, с. 185].

Отримані на початку експерименту дані діагностування слухачів двох груп за чотирма критеріями інформаційної культури порівнювалися за допомогою критерію Манна-Вітні. Результати розрахунків довели відсутність розбіжностей між слухачами ЕГ і КГ за кожним критерієм і інформаційною культурою в цілому. Це дало змогу включити ці дві групи до педагогічного експерименту. Відмінності між КГ та ЕГ забезпечувалися модифікацією

навчального процесу (в ЕГ) за рахунок введення модулів «Інформаційна культура менеджера», «Інформаційно-комунікаційні засоби професійної діяльності» до дисципліни «Комп'ютерні мережі та телекомунікації», а також «Інформаційні системи управління проектами», «Інформаційні системи управління даними» до дисципліни «Інформаційні системи в менеджменті», в рамках яких використані інноваційні педагогічні засоби.

Про зміни в сформованості інформаційної культури менеджерів організацій свідчать частотні показники. В ході експерименту в ЕГ динаміка була такою: зникли слухачі з низьким рівнем інформаційної культури, на 87,5% збільшилася частка з середнім рівнем і на 12,5% – з високим (рис. 1). Кількість слухачів з високим рівнем когнітивного і технологічного компонентів зросла на 33,3%, мотиваційно-ціннісного – на 25,0%, а морально-правового – на 20,8%.

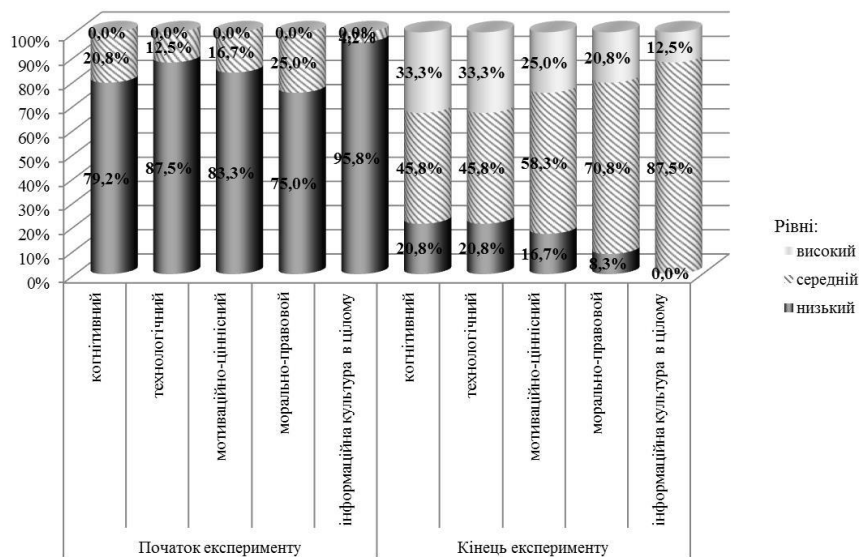


Рис. 1. Гістограма порівняння розподілів слухачів ЕГ на етапах експерименту

Одночасно, у КГ кількість респондентів з високим і середнім рівнями інформаційної культури підвищилися лише на 4,3% і відповідно з низьким зменшилася на 8,7% (рис. 2). Щодо компонентів інформаційної культури за високим рівнем спостерігалася така динаміка: на 8,7% збільшилася кількість за когнітивним компонентом і на 4,3% за іншими компонентами.

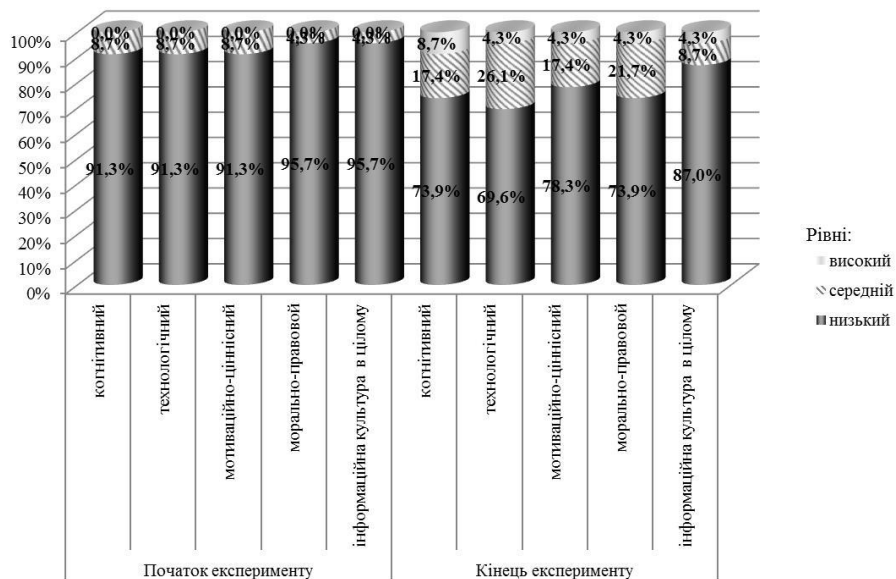


Рис. 2. Гістограма порівняння розподілів слухачів КГ на етапах експерименту

За результатами діагностування наприкінці експерименту для порівняння слухачів двох груп були розраховані емпіричні значення критерію Манна-Вітні ($U_{емп}$) [9, с. 193]. Для кожного компонента вони були такими: когнітивний компонент $U_{емп} = 76,5$; технологічний – $U_{емп} = 72,5$, мотиваційно-ціннісний – $U_{емп} = 54,5$, морально-правовий – $U_{емп} = 45$, інформаційна культура в цілому – $U_{емп} = 25$. Всі ці значення менші за критичне ($U_{крит} = 198$), що доводить існування статистично значущої різниці (на рівні $p \leq 0,01$) між ЕГ і КГ.

З метою перевірки ефективності впроваджених у навчальний процес післядипломної освіти менеджерів навчальних модулів та інноваційних педагогічних засобів було здійснено порівняння результатів, отриманих в кожній групі на етапах експерименту. Для цього ми скористалися G-критерієм знаків [9, с. 199]. Визначені емпіричні значення критерію для слухачів експериментальної групи були такими: когнітивний компонент – $G_{емп} = 3$; технологічний – $G_{емп} = 2$; мотиваційно-ціннісний – $G_{емп} = 1$; морально-правовий – $G_{емп} = 1$, інформаційна культура в цілому – $G_{емп} = 1$. Критичне значення критерію знаків для $p \leq 0,01$ дорівнює 5 і оскільки всі $G_{емп}$ менші цього значення, то позитивна тенденція зміни в компонентах та інформаційній культурі в цілому є не випадковою на високому рівні значущості.

У КГ статистично достовірних змін в компонентах та інформаційній культурі зафіксовано не було. Зокрема, емпіричне значення критерію для когнітивного компонента дорівнює $G_{емп} = 8$, для технологічного компонента – $G_{емп} = 9$, для мотиваційно-ціннісного – $G_{емп} = 10$, для морально-правового – $G_{емп} = 9$, для інформаційної культури – $G_{емп} = 8$. Ці значення більші за критичне 5, тому зміни в КГ за компонентами та інформаційною культурою в цілому не є статистично значущими.

Висновки. В роботі представлені основні положення підвищення ефективності формування інформаційної культури менеджерів в післядипломній освіті та схарактеризована методика проведення педагогічного експерименту. Аналіз частотних показників, отриманих під час проведення експерименту, продемонстрував значний розвиток інформаційної культури та її компонентів у слухачів експериментальної групи у порівнянні з контрольною. Використання статистичних критеріїв (Манна-Вітні та знаків) підтвердило наявність суттєвих розбіжностей між представниками ЕГ та КГ, що дає нам всі підстави стверджувати про ефективність впровадженої в навчальний процес післядипломної підготовки менеджерів наскрізної експериментальної методики формування інформаційної культури.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у впровадженні представленої інноваційної методики формування інформаційної культури менеджерів в умовах навчальних підрозділів підприємств.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 40 с.

2. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: монографія. Київ: Ленвіт, 2007. 264 с.

3. Коляда М. Г. Формування інформаційної культури майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 20 с.

4. Коноваленко Н. В. Особливості розвитку інформаційно-комунікаційної культури менеджера. *Культура і сучасність*: альманах. Київ, 2010. № 2. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/kis/2010_2/ (дата звернення: 25.08.2018).

5. Нагорнова Г. В. Формирование информационной культуры будущего менеджера в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вятский государственный гуманитарный университет. Киров, 2007. 225 с.

6. Оршанский А. Ю. Корректировка формирования информационной культуры при профессиональной подготовке экономистов в вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ставроп. гос. ун-т. Ставрополь, 2003. 198 с.

7. Пшенична О. С. Підготовка майбутнього менеджера організацій до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2012. 377 с.

8. Пшенична О. С. Основні аспекти організації та проведення педагогічного експерименту в умовах вищого навчального закладу. *Вісник*

Запорізького національного університету: Педагогічні науки. Запоріжжя, 2014. № 1 (22). С. 153–159.

9. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології: підручник. Київ: Академвидав, 2009. 384 с. (Серія «Альма-матер»).

10. Савчук Л. О. Формування інформаційної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.

УДК 378

Ірина Бурлетова
викладач фортепіано КВНЗ КОР
«Богуславський гуманітарний коледж
ім. І. С. Нечуя – Левицького»
E-mail: burletova@ukr.net

ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА-ПРОФЕСІОНАЛА У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО КРІЗЬ ПРИЗМУ СУСПІЛЬНИХ ВИМОГ СУЧАСНОСТІ

Стаття порушує актуальні проблеми підготовки майбутніх фахівців у світлі новітніх освітніх реалій. Визначено естетично-ціннісні орієнтири формування культури педагога у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. Висвітлюється сучасний підхід та особливості естетичного виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва.

Ключові слова: естетичне виховання, особистість вчителя, педагогічна культура, професійна підготовка, музично-творча діяльність.

The article touches the current problems of preparing future specialists in the delight of the latest educational realities. The aesthetic-valueable directions of the formation of a teacher's culture in the creative heritage of Sukhomlynsky are determined. The modern approach and features of aesthetic education of children and youth by the means of musical art are highlighted.

Key words: aesthetic education, teacher's personality, pedagogical culture, professional training, musical and creative activity.

Постановка проблеми. Проблема вчителя є глобальною в контексті українського державотворення. Потрібна докорінна зміна стилю педагогічного мислення, готовність нинішнього педагога реалізувати свої професійні та загальнолюдські обов'язки для формування духовного потенціалу молоді. І

саме тут невичерпним джерелом педагогічної мудрості, наснаги стала спадщина В.О. Сухомлинського – талановитого педагога, вченого, справжнього новатора, вдумливого дослідника дитячої душі, для якого висока місія педагога полягала в тому, щоб бути творцем дитячого щастя, скульптором і зцілителем дитячих душ.

Сучасний педагог - це гуманіст з високим рівнем духовної культури. Ніщо так не допомагає педагогові долати об'єктивні труднощі, як глибока віра в людину, гуманістичне мислення, на якому ґрунтується висока духовність.

В.О. Сухомлинський по-особливому ставився до питання гуманізму вчителя. Принцип гуманізму пронизує всю його творчість. Саме гуманістичний стиль мислення визначає професійну компетентність педагога.

Визначний теоретик і практик, В.О. Сухомлинський доводив, що багатогранність і неповторність педагогічних ситуацій вимагають від учителя вміння самостійно переосмислювати теоретичні знання, перекладати їх на мову практичних дій, знаходити ефективні засоби розв'язання педагогічних завдань.

Оновлення системи освіти та формування нового типу вчителя висувають великі вимоги до його особистості. Зокрема до його педагогічної культури.

Педагогічна культура – певний ступінь опанування вчителем соціокультурного досвіду людства. Глибоке знання методології науки та вміння використовувати її досягнення на практиці в різноманітних інноваційних формах, психологічна підготовленість учителя. На думку В.О.Сухомлинського педагог ніколи не повинен вичерпуватися, він має бути для свого вихованця найвищим авторитетом. Поки пізнаватиме у ньому Людину, найяскравішим вогником інтелектуальної культури [1, с. 31].

Актуальність дослідження. Проблема виховання студентів вищих педагогічних закладів набуває особливої актуальності на сучасному етапі розвитку суспільства в умовах гуманістично-демократичних перетворень, розвитку вищої школи у відповідності до нової концепції, спрямованої у ХХІ століття. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації. Педагогічний ВНЗ має формувати особистість майбутнього вчителя, що здатна до постійного творчого пошуку у змінюваних суспільно- культурних ситуаціях, до безперервного експерименту, яким, за своєю суттю, є професійна педагогічна діяльність.

Однак, сучасна шкільна й вузівська практика, що рухаються в загальному руслі гуманістичної парадигми і освіти, потребують розв'язання суперечностей: між якісно новою соціально-педагогічною ситуацією й наявною системою освіти й виховання; потребам сучасної школи й традиційними штампами в підготовці спеціалістів для неї; між формальним визнанням значення естетичного виховання як важливої системної підструктури розвитку особистості в цілому й фактичною недооцінкою його в навчально-виховному процесі.

Розвиток і реформування мистецької освіти передбачає підготовку педагогів нової формації, здатних до творчого використання потенціалу музики в навчально-виховній діяльності.

Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музики є одним з основних завдань сучасної освіти й виховання і вимагає впровадження інноваційних методів та прийомів.

Нова українська школа має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини на основі її задатків, здібностей, обдарованості і талантів, зокрема, формувати естетичні цінності засобами музичного мистецтва.

В час економічної кризи вчителі відчують народження нової великої європейської країни, яка остаточно заявила про своє історичне право на існування, про своє бажання стати на варті честі і гідності українського народу.

Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського нині, коли ставляться високі вимоги до підготовки вчительських кадрів особливо актуальна. Його новаторські ідеї сприяють професійному зростанню вчителів, вихователів, учених.

Аналіз останніх публікацій. Великий вплив на розвиток творчого потенціалу, емоційної чутливості, формування світогляду, ціннісних орієнтацій особистості майбутнього педагога має естетичне виховання.

Загально-теоретичні проблеми естетичного виховання, уточнення його сутності, принципів і завдань, вплив естетичного виховання на формування особистості висвітлюються в працях Б. Ананьєва, О. Бондаренко, Б. Бриліна, Л.Виготського, О. Гавеля, А. Дрьомова, В. Дряпіка, І. Зязюна, М. Кагана, А.Канарського, А. Комарової, Л. Левчук, М. Лейзерова, О. Леонтьєва, Г. Локаревої, Ю. Лукіна, Л. Масол, Н. Миропольської, Б. Йєменського, А.Обертинської, М.Овсянникова, О. Олексюк, О. Оніщенко, В. Панченко, Л. Предтечинської, С. Рубінштейна, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Л. Сохань, О. Суської, О. Сухомлинської, С. Уланової Г. Шевченко, І. Юдіна, Б. Юсова, Ю. Юцевича і Н. Ястребової.

Ставлення до естетичного виховання як засобу формування творчої особистості майбутнього педагога широко відображене в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. Саме тому В.О.Сухомлинський, підтримуючи прогресивні ідеї музичної педагогіки підкреслив унікальну роль музичного виховання, що естетично забарвлює все духовне життя особистості. Пізнання світу почуттів неможливе без переживання музики.

Мета дослідження:

- визначити нові вимоги до майбутніх учителів в умовах реформування освіти;
- визначити зміст та мету, завдання естетичного виховання майбутніх вчителів;
- проаналізувати роль особистості педагога-професіонала в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Відродження України, її духовності і, відповідно, виховання підростаючого покоління неможливе без опори на педагогічні ідеї видатних педагогів. Особливе значення в цьому аспекті має використання спадщини В. О. Сухомлинського в естетичному вихованні школярів.

Питання виховного впливу мистецтва займають значне місце в педагогічному досвіді В. О. Сухомлинського. Виховна функція мистецтва, на думку Василя Олександровича, полягає в його здатності формувати духовний світ людини, впливати на його світосприйняття, розум, почуття, волю.

Велике місце в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського займають питання музично-естетичного виховання школярів.

Виходячи із загальної мети виховання, В. О. Сухомлинський завдання музичного виховання убачав у тому, щоб виховувати не музиканта, а передусім - людину.

Видатний педагог добре розумів, що головне - це не лише і не стільки навчання музики, скільки вплив через музику на весь духовний світ школярів.

Називаючи музику „мовою почуттів”, В. О. Сухомлинський прагнув зробити її доступною для сприйняття з тим, щоб школярі могли користуватися нею як засобом самовираження. Важливим засобом розв’язання цього завдання він вважав здійснення взаємозв’язку мистецтва й життя у процесі формування естетичного ставлення до музичного мистецтва. Вихованці повинні розуміти, що краса музики відбиває красу навколишнього світу, і не тільки його, але й самої людини, її духовну сутність: “Музика є найбільш чудодійним, найвитонченішим засобом залучення до добра, краси, людяності. Слухаючи музику, людина пізнає себе і пізнає, передусім, що вона людина, прекрасна, народжена для того, щоб бути прекрасною” [3, с.12].

Особливий інтерес мають думки В. О. Сухомлинського стосовно значення музики у розумовому розвитку. „Музика, - пише він. - могутнє джерело думки, вона пробуджує енергію мислень - навіть у найінертніших дітей, вона ні з чим незрівнянні засіб виховання творчих сил розуму” [2, с.16].

Велику роль В. О. Сухомлинський відводив музиці і моральному розвитку. Без музики, пісні, вважав він неможливо ввести дитину у світ добра, краси, людяності. Разом з тим великий педагог підкреслював, що завдяки музиці в людині пробуджується уявлення про прекрасне не тільки в іншій людині, але і в самому собі. Звідси В. О. Сухомлинський виводить важливе для педагогіки положення - “Музика - важливий засіб виховання”.

Вперше у педагогіці Василь Олександрович оставив питання про необхідність використання музики для всебічного розвитку школярів. У хвилини колективного переживання, яке досягається за допомогою музики, вихователь може побачити в дитині, що ніколи не зміг би побачити без музики. “Під дією музичних звуків, коли душа зачарована піднесеними переживаннями, - пише В. О. Сухомлинський, - дитина звіряє вам свої тривоги і хвилювання” [6, с.140].

Своєрідно В. О. Сухомлинський розв'язував питання про взаємодію дійсності й музичного мистецтва в процесі формування естетичного виховання почуттів. Педагог має допомогти зрозуміти своїм вихованцям, що музика - це завжди частина самого життя.

В. О. Сухомлинський акцентував увагу педагогіки на такому важливому питанні, як кількість та якість музичної інформації, що отримують школярі: “Багаторічні спостереження над духовним розвитком одних і тих самих вихованців від молодшого віку до зрілості переконали мене в тому, що стихійний, неорганізований валив на дітей кіно, радіо, телебачення не сприяє, а скоріше шкодить естетичному вихованню” [5, с. 636].

Особливо шкідливий надлишок музичних вражень, він може притупити емоційну чутливість, тому вихователю потрібно з розумом підходити до дозування музичного матеріалу.

Характерною особливістю педагогіки О. Сухомлинського є системний підхід щодо вирішення проблем естетичного розкривається та виражається в наступному:

1) в органічному внутрішньому зв'язку таких факторів естетичного виховання, як мистецтво і природа в усьому їх розмаїтті і багатстві виявлень;

2) у взаємозв'язку мистецтва і природи. Мистецтво - це завжди частина самого життя, воно дозволить школяру побачити прекрасне в тому, що уявлялось звичайним;

3) в одночасній дії різних видів мистецтва на людину. При цьому кожний вид мистецтва посилює вплив іншого за рахунок специфіки та своєрідності власних образів.

Отже, педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського про виховання учнів залишаються актуальними і в наш час, необхідний тільки подальший їхній творчий розвиток з використанням новітніх педагогічних технологій.

Видатний педагог ХХ століття В.О. Сухомлинський в основі своєї педагогічної діяльності широко використовував багатогранний світ естетичних цінностей, зокрема музичне мистецтво. «Музика, мелодія, краса музичних творів, найважливіший засіб морального і розумового виховання людини, джерело благородства серця і чистоти душі» - вважав він[6, с.52].

В.О. Сухомлинський приділяв особливу увагу музиці і співам у школі, підкреслюючи, що уроки музики мають емоційно розкривати все духовне життя людини. Пізнати світ почуттів, підкреслював він, неможливо без розуміння і переживання музики. Цю ідею педагог реалізував у Школі радості, в якій значна роль надавалась слуханню музичних творів – народних пісень, класичних творів. Педагог прагнув до того, щоб діти слухали музику не тільки своєї країни, а й інших держав[4, с.28].

В.О. Сухомлинський хоча і не був професійним музикантом, але умів дуже емоційно та образно висловлюватись про музичні твори, йому вдавалось наблизитися до найтонших сфер відчуттів музики. Розповідаючи про музику,

він знаходив такі слова, які відображали яскраву рису навколишнього світу, що відбивалось в емоційній пам'яті дітей.

Характерно, що Василь Олександрович не тільки організовував прослуховування грамзаписів інструментальної музики, але й заохочував дітей до безпосереднього музикування, тобто гри на музичних інструментах. Спочатку це були сопілки, які діти самі виготовляли. У процесі гри на цих інструментах у дітей розвивалися музичні здібності, потенційні можливості до спільного музикування. Однак головне завдання у процесі творчого музикування В.О. Сухомлинський вбачав у тому, щоб музика формувала естетичні потреби учнів, стала складовою частиною їхнього духовного світу. У зв'язку з цим педагог спрямовував зусилля на те, щоб «дати в руку кожної дитини скрипку, щоб кожний відчув, як народжується музика» [6, с.168].

Багато уваги В.О. Сухомлинський приділяв проблемам естетичного виховання, самовиховання, професійної майстерності вчителя. Вчитель, його талант та майстерність - невичерпне джерело багатства української нації, є рушієм передової педагогічної думки. Зараз зростає роль творчої інтелігенції, українського вчительства. Вчитель має стати найціннішою особою держави. Розмірковуючи над особою вчителя, В.О. Сухомлинський у центр уваги ставив його діяльність, культуру спілкування з дітьми, педагогічну майстерність, духовність, підготовку вчителів у навчальних закладах тощо.

В.О. Сухомлинський особливого значення надавав проблемі естетичного виховання підростаючого покоління як неодмінної складової всебічно розвиненої особистості, адже вважав, що її щастя неможливе без духовної, емоційної, естетичної, творчої багатогранності життя. Проблему естетичного виховання розглядав у тісному взаємозв'язку з іншими складовими - моральним, розумовим, трудовим, фізичним вихованням. Багато що залежить від самого естетичного виховання, але й воно в загальному процесі виховання всебічно розвиненої особистості залежить від багатьох факторів, умов, чинників. «Ефективність методів, прийомів, засобів естетичного виховання визначається насамперед гармонією освіти й виховання, гармонією справжніх потреб людини, яка формується, культурою бажань, співвідношенням інтелектуального розвитку й активної діяльності, багатством моральних стосунків окремих осіб у колективі»[5, с.410].

Особливе місце в естетичному вихованні В.О. Сухомлинський надавав музиці, адже сфера дії музики починається там, де закінчуються слова. Те, що неможливо передати словом, можна сказати мелодією.

В.О. Сухомлинський вважав музику ні з чим не зрівняним засобом виховання творчих сил розуму. «Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається із своїм духовним надбанням»[2, 566].

В.О. Сухомлинський глибоко аналізував вплив музичного й естетичного виховання на формування всебічно розвиненої особистості.

Висновки. В умовах розбудови освіти в Україні використання національного естетико-педагогічного досвіду В.О. Сухомлинського є дуже актуальним.

Педагогічна спадщина вітчизняного педагога-гуманіста Василя Олександровича Сухомлинського багатогранна і всеохоплююча. Жоден аспект виховання та розвитку підростаючого покоління не пройшов повз увагу видатного українського педагога. Його ідеї не втратили теоретичного й практичного значення, адже вони належать до демократичної й високогуманної педагогіки, відповідають нашому часу за своєю технологією й змістом, сприяють диференціації, індивідуалізації навчально-виховних процесів.

Таким чином, можна зробити висновки, що в процесі естетичного виховання розвивається творчий потенціал особистості, художньо-образне мислення та здібності, формується естетичне відношення до мистецтва та навколишнього світу. Водночас відбувається процес соціалізації особистості. Набуття конкретних знань про культуру та мистецтво, досвіду художньої діяльності сприяють формуванню естетичної культури, духовності, світоглядних орієнтацій, національної та громадянської свідомості, патріотизму, духовному самовдосконаленню. Специфічною рисою естетичного виховання є те, що його головною метою є гармонійний розвиток особистості. Вдосконалення підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності потребує активного застосування можливостей естетичного виховання.

Перспективи подальших досліджень. Творча спадщина В.О.Сухомлинського велика, різнопланова, багатоаспектна. Сьогодні в початкових закладах вона ще не повністю використовується, тому що не все досліджено й рекомендовано практичним працівникам цих закладів. У зв'язку з цим творчість великого педагога повинна досліджуватись, а його ідеї якомога ширше втілюватись у життя. Цьому і сприяє експериментально-дослідна й практична робота педагогів освітніх закладів.

Дана стаття далеко не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського є невичерпним джерелом для подальших досліджень. Подальшого наукового обґрунтування заслуговують: дослідження форм і методів естетичного виховання; використання можливостей позанавчальної діяльності; застосування в цьому процесі новітніх виховних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Л.С. Сухомлинський: висока духовність і професіоналізм учителя. Педагогіка і психологія. 2008. №3-4. С.27-33.
2. Вербіцька Г.В. «Людина великої душі (до ювілею В.О.Сухомлинського). Шкільний бібліотекар. 2018. №8. С.15-18.
3. Вислови мудрого вчителя В. Сухомлинського. Шкільна бібліотека. 2008. №2. С.12-14.

4. Рубан А.І., Рубан Н.Г., Питання музично-естетичного виховання у працях В.О. Сухомлинського. Наукові записки. Вип. 52. Ч.2 Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: ДПУ ім. В. Винниченка, 2003. 251 с.

5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу [текст]. В.О.Сухомлинський. Вибрані твори:В 5-ти т. Київ: Рад. школа, 1976. Т.1. С.403-637.

6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Київ: Рад. школа, 1972. 244с.

7. «Я ніколи в житті не належав собі» (До 90-річчя від дня народження В.О. Сухомлинського). Шкільна бібліотека. 2008. №9. С.17-19.

УДК 373.24

Мар'яна Вередюк

*магістрант інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки
e-mail: marjana.veredjuk.9@gmail.com*

Ірина Гуменюк

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри
педагогіки початкової освіти
ДВНЗ „Прикарпатський національний
університет ім. В. Стефаніка”,
E-mail: imix@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНИХ ДНЗ

У статті проаналізовано чинні комплексні програми розвитку дітей дошкільного віку щодо формування мовленнєвого етикету. Подано ефективні прийоми навчання, що сприяють засвоєнню етикетних формул. Акцентовано увагу на потенційних можливостях гри у цьому процесі.

Ключові слова: *мовленнєвий етикет, культура мовлення, комунікативна компетенція, бесіда, дидактична гра.*

The article analyses the valid complex programmes of preschoolers` development concerning the development of the speech etiquette. There have been presented the effective methods of education that promote learning of the etiquette formulas. The special attention has been paid to the potential opportunities of a game in this process.

Key words: *speech etiquette, speech culture, communicative competence, conversation, didactic game.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Формування національно свідомої, високоморальної особистості, яка любить рідну мову, землю, культуру й здатна примножити їх надбання, безперечно, починається з дитячого садка. Культура нації виростає з культури поведінки її представника, носія мови, традицій і звичаїв. Культура мовлення, зокрема мовленнєвий етикет як її структурний елемент, є невід’ємною частиною культури поведінки, а отже, прищеплювати їх необхідно комплексно, дотримуючись моральних норм, які визначають зміст і мотиви всіх дій людини.

Дошкільний вік є визначальним для формування основних рис характеру й етичних навичок дитини, розуміння свого місця у взаємовідносинах з однолітками й дорослими. Однак, незважаючи на загальновідомість цього факту, а також постійну увагу до нього психологів та педагогів, проблема формування мовленнєвої культури загалом та мовленнєвого етикету дітей дошкільного віку зокрема, залишається досить актуальною.

Тому стає очевидною необхідність ґрунтовного дослідження піднятої проблеми, створення методичних рекомендацій, які допомогли б майбутнім педагогам в оволодінні методикою формування мовленнєвої культури дошкільників, стали в нагоді працівникам дошкільних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування культури мовлення і спілкування в навчально-виховному процесі надавали великого значення відомі педагоги Я.-А. Коменський, К. Ушинський, вчені-методисти А.М. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Грипас, І. Зязюн, В.Каліш, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М.Б. Протас, Г. Сагач, І. Синиця, О.Соболевська, Г. Шелехова. Ученими визначено шляхи, методи, прийоми, способи роботи з розвитку культури мовлення дітей дошкільної та початкової ланок освіти.

Мета статті – проаналізувати нормативні та прикладні аспекти формування мовленнєвого етикету дошкільників у сучасних дошкільних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того, щоб з’ясувати місце культури мовлення у практиці сучасної лінгводидактики, проаналізуємо чинні програми. Відповідно до концепції дошкільного навчання і виховання дітей, що передбачає створення програм навчання і виховання дітей, на сьогодні існує декілька варіативних програм виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Перелік комплексних і парціальних програм, рекомендованих (схвалених) Міністерством освіти і науки України для використання у 2017/2018 навчальному році в дошкільних навчальних закладах різних типів і форм власності, подано в таблиці 1*.

Таблиця 1

Освітні програми		
<i>Базовий компонент дошкільної освіти</i>	Наказ молодьспорту	МОН від Богуш А. М., наук. кер.

	22.05.2012 № 615	
Комплексні програми		
„Впевнений старт”	Лист МОН від 01.08.2017 № 1/11-7684	Гавриш Н.В., Піроженко Т.О., Хартман О.Ю., Шевчук А.С., Рогозянський О.С.
„Українське дошкілля”	Лист МОН від 23.05.2017 № 1/11-4988	Білан О. І, Возна Л. М., Максименко О. Л. та ін.
„Дитина”	Лист МОН від 09.11.2015 № 1/11-16163	кер. проекту Огнев`юк В. О., наук. ред. Беленька Г. В., Половіна О. А., авт. кол. Богініч О. Л., Коваленко О. В., Машовець М. А. та ін.
„Дитина в дошкільні роки”	Лист МОН від 06.11.2015 № 1/11-16160	наук. керівник Крутій К. Л.
„Світ дитинства”	Лист МОН від 26.06.2015 № 1/11-8964	Богуш А. М. наук. кер.
„Стежина”	Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні	Гончаренко А. М., Дятленко Н. М.
„Я у світі”		Кононко О. Л., наук. кер.
„Оберіг”	Наказ МОН від 24.06.2014 № 750	Богуш А. М., наук. кер.
„Соняшник”	Наказ МОН від 03.10.2014 № 1126	Калуська Л. В.
Парціальні програми (дотичні до формування мовленнєвого етикету дітей)		
«Скарбниця моралі»: Парціальна програма з морального виховання дітей дошкільного віку	Лист ІТЗО від 25.07.2014 № 14.1/12-Г-1359	
«Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот»	Лист ІТЗО від 18.03.2015 № 14.1/12-Г-114	Богуш А. М.
«Вчимося жити разом»: Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до	Лист ІМЗО від 13.06.2016 № 2.1/12-Г-363	Піроженко Т. О., Хартман О. Ю.

У програмі „**Впевнений старт**” у розділі „Мовленнєве спілкування” враховуються особливості мовленнєвого розвитку дітей. Автори (О.О.Андрієтті, О.П. Голубович, О.П. Долинна, Т.В. Дяченко, Т.С. Ільченко, Г.Є. Іванова, Г.М. Лисенко, Т.В. Панасюк, Г.В. Петрова, Т.О. Піроженко, Н.М. Романко, Н.А. Случинська, Н.І. Трикоз) кінцевою метою цього розділу вважають оволодіння мовленнєвим спілкуванням та дотримання етичних норм. Серед завдань формування діалогічного мовлення дітей важливе місце відводиться мовленнєвому етикету: „вчити виявляти ініціативу у спілкуванні зі знайомими і незнайомими дорослими та дітьми, використовувати при цьому доречні форми ввічливого та лагідного звертання (залежно від віку, статі, соціальної ролі співрозмовника – „ви”, „любий”, „мамусю”, „Ганнусю” та ін.), знаходити першу репліку для початку діалогу, підтримувати розмову, ставлячи запитання з теми розмови, даючи власні коментарі почутому від співрозмовника”, „розмовляти тактовно, переконливо, відчувати емоційний тон розмови та коригувати його у позитивний бік у разі загострення ситуації спілкування, коректно виявляти власне емоційне ставлення до предмета розмови чи співрозмовника; залежно від ситуації спілкування і теми розмови висловлювати прохання, вибачення, подяку, припущення, співпереживання тощо, вітатися і прощатися, використовуючи ввічливі звертання та формули мовленнєвого етикету” [6, с. 40].

У підрозділі „Поради батькам” автори програми „Впевнений старт” рекомендують „організовувати спеціальні мовленнєві ігри для розвитку усного мовлення, можна – із залученням рідних, сусідів, друзів. Так, для збагачення словника різними частинами мови корисно пограти в “Зимові слова”, “Солодкі слова”, “Скляні (дерев’яні, металеві, пластмасові та ін.) слова”, “Ввічливі слова”, “Веселі/сумні слова”, “Спортивні слова” тощо. Тут важливо дати правильну, чітку настанову: “Назвіть слова, які нагадують нам про...” [6, с. 46].

Також у цій програмі знаходимо поради „привчати дітей бути ввічливими у розмові, бесідах з дорослими й дітьми. Подавати приклад того, як треба вести діалог за столом, у гостях чи при гостях, по телефону. Практикувати ненав’язливий аналіз поточного діалогу за допомогою запитань: “Чи уважно ти мене слухав?”, “Що тобі незрозуміло?”, “Які у тебе є запитання до мене?” та ін.” [6, с. 48].

Автори програми „**Дитина**” в розділі „Мовлення дитини” вже в другій молодшій групі серед освітніх завдань виділяють „формування навички культури мовлення: слухати не перебиваючи, говорити у міру голосно і не поспішаючи, звертатися до співрозмовника зі словами ввічливості, дивитися в очі співрозмовникові” [2, с. 67]. Елементом змісту педагогічної роботи у названій групі є „привчати до вживання „чарівних слів” (слів ввічливого

спілкування: дякую, прошу, будь ласка; слів вітання і прощання) [26, с. 68]. Навіть у підрозділі „Гра дитини” серед освітніх завдань знаходимо: „Формувати елементи ігрової культури: дотримання правил гри, вміння ввічливо просити потрібну річ, ...” [2, с. 72].

Для середньої групи „Чомусики” у навчальній програмі „Дитина” окремим освітнім завданням винесено: „Виховувати любов до рідної мови, бажання нею спілкуватися, мовленнєву культуру, сприяти засвоєнню й практичному вживанню правил етики у спілкуванні з однолітками та дорослими” [2, с. 111].

Одним із освітніх завдань розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку (шостий рік життя) у навчальній програмі „Дитина” комплексно зазначено: „Формувати культуру мовного спілкування” [2, с. 160]. У підрозділі „Гра дитини” освітнім завданням також є „Удосконалювати у дітей вміння спілкуватися одне з одним під час гри, висловлювати власну думку, дотримуватися норм та етикету спілкування” [2, с. 170].

Програма „Дитина” орієнтована й на дітей сьомого року життя („Дослідники”). Мовленнєві вміння дітей цього віку дають змогу повноцінно спілкуватися з дорослими та однолітками, знайомими та незнайомими людьми. Тому одним із освітніх завдань є сприяння активному застосуванню правил етики у спілкуванні з однолітками та дорослими [2, с. 214].

Програма „Соняшник” складається із трьох цільових підпрограм: „Помагайлик” (4-ий рік життя), „Пізнавайлик” (5-ий рік життя), „Дослідник” (6-ий рік життя), кожна з яких включає антропометричні дані, вікові особливості розвитку, напрями розвитку та діяльності (розвиток особистості, соціальний розвиток, емоційний розвиток, моторика та фізичний розвиток, сенсорний розвиток та особливості сприйняття, мовленнєво-комунікативний розвиток, розвиток психічних процесів, духовно-моральний розвиток, художньо-естетичний розвиток, розвиток ігрових умінь та навичок, навчальна діяльність, передумови трудової діяльності), їх показники [3, с. 7].

Розділ III „Мовленнєво-комунікативний розвиток” охоплює такі освітні лінії Базового компонента дошкільної освіти: „Мовлення дитини”, „Гра дитини”, „Дитина в соціумі”, „Особистість дитини”. Дитина четвертого року життя, за програмою „Соняшник”, „володіває найуживанішими формами словесної ввічливості: вітається, прощається, просить вибачення” [3, с. 15]. Дитина п'ятого року життя „у спілкуванні користується загальноприйнятими ввічливими мовними нормами, звертаючись до дорослих на ім'я й по батькові та на “Ви”, а до дітей на “ти” [3, с. 50]. Дитина шостого року життя „багато використовує невербальних засобів спілкування (рухи, дії, міміка, жести тощо). Вдосконалює та закріплює найуживаніші форми словесної ввічливості: вітається, прощається, просить вибачення” [3, с. 94]. Серед завдань навчання спілкуванню дітей цього віку виділяють: навчання ввічливо спілкуватися, використовуючи мовні та позамовні (жести, міміку) засоби і дотримуючи правил мовленнєвого етикету; заохочення дітей проявляти ініціативу в

спілкуванні, вміти звертатися до дорослих та дітей, підтримувати з ними розмову. Використання прислів'їв, фразеологізмів та інших художніх засобів рідної мови у довільному мовленні” [3, с. 113].

Серед завдань навчання елементів риторики у програмі „Соняшник” знаходимо: Навчання дітей мовних етикетних формул (привітання, прощання, подяка, вибачення, звертання після вибачення, компліменти, прохання, відмова, знайомство, телефонна розмова), вміння виступити з повідомленням перед своїми однолітками. Формування здатності висловлювати власне судження чітко, логічно, образно [3, с. 114].

У програмі „Українське дошкілля” виокремлено окремий підрозділ „Мовленнєвий етикет” для кожної вікової групи. Автори програми (О.І.Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін.) рекомендують уже дітей третього року життя „Вчити активно вживати слова ввічливості: прохання (прошу, будь ласка), подяки (дякую), вибачення. Привчати вітатися та прощатися з дорослими (доброго ранку, добрий день, доброго вечора, до побачення); під час розмови не вживати слів типу “ну”, “та”, “що”; вести розмову без зайвих жестів; не втручатися в розмову інших дітей і дорослих. *Показники компетентності дитини:* вживає слова прохання, подяки, вибачення; вітається та прощається з дорослими; веде розмову без зайвих жестів; намагається не вживати у мовленні слів-паразитів; у не втручається в розмову дорослих” [4, с. 37].

Старших дошкільників, згідно програми, необхідно: „Вчити володіти різними формами мовленнєвого етикету: прохання (“Якщо тобі не важко допомогти...”, “Чи не змогли б ви мені...”, “Зробіть мені таку ласку...”); вітання (“Вітаю”, “Доброго здоров’я”); знайомства (“Я б хотів(ла) з тобою познайомитися”; “Чи можу я дізнатися твоє ім’я?”), компліменту (“У тебе сьогодні гарна сукня (гарний вигляд)”). Вправляти у дотриманні правил культури мовленнєвого спілкування: не втручатися у розмову дорослих, вислуховувати співрозмовника, не допускати зневажливого тону і грубих інтонацій; під час розмови не опускати голову, дивитися на співрозмовника, дотримуючись правильної пози, міміки, не робити зайвих жестів і рухів. Вчити розмовляти невимушено, без напруження, тактовно; перш ніж звернутися до незнайомих дорослих, запитати: “Вибачте, будь ласка” або “Перепрошую”. Вводити в словник дітей нові ввічливі форми звертання до незнайомих та малознайомих дорослих (*пане, пані, панове, добродію, добродійко*); вивчати нові формули мовленнєвого етикету: “Дозвольте звернутися (запитати)”, “Коли Ваша ласка”, “Яка приємна зустріч”, “Рада(ий) нашій зустрічі!”, “Як твої справи?” Вчити контролювати своє мовлення: не відповідати або не висловлювати своє ставлення до чогось словами: *ага, угу, ой*; не вживати слів-паразитів, вульгарних слів, діалектів. Розширювати уявлення про мовленнєвий етикет, основну вимогу мовленнєвого етикету – ввічливість, статечність, уважність, чемність, пристойність співрозмовників. *Показники компетентності дитини:* володіє різними формами мовленнєвого етикету

(вітання, прощання, прохання, вибачення, знайомства, компліменту); дотримується культури мовленнєвого спілкування; вміє ввічливо звертатися до незнайомих і малознайомих людей; контролює своє мовлення щодо вживання слів-паразитів, діалектів, вульгарних слів” [4, с. 223].

У програмі розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” (Частина II) кінцевою метою опанування рідною мовою в дошкільному віці вважається засвоєння її літературних норм і культури мовлення, культури спілкування рідною мовою. При цьому наголошується, що „Дорослий створює умови для мовленнєвого самовираження дитини: вираження за допомогою мовленнєвих засобів своїх переживань, настрою, емоційних станів. Він сприяє вихованню культури спілкування: навчає володіти власними емоціями, стримувати їх залежно від ситуації, враховувати почуття й настрої інших; формує здатність співвідносити свою поведінку з конкретними умовами, відстоювати у соціально прийнятній формі свою гідність; заохочує в розмові з дорослими та однолітками вживати слова ввічливості: *вибачте, дякую, прошу, будь ласка* та ін.” [5, с. 143].

Серед показників компетентності дитини на кінець п'ятого року життя у програмі „Я у світі” виокремлюється знання форм словесної ввічливості (вітання, прощання, знайомства, подяки, вибачення, прохання), використання форм словесної ввічливості без нагадувань дорослого.

Діти старшого дошкільного віку (шостий-сьомий роки життя) дотримуються правил мовленнєвої поведінки під час взаємодії з дорослими та однолітками. Ввічливо ставляться до партнерів по спілкуванню, демонструють їм свою зацікавленість у розмові, емпатію, щирість висловлювання. Автори програми (Аксьонова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В. та ін.) рекомендують педагогам „частіше використовувати народні та дидактичні ігри, моделювати ситуації спільної діяльності з різним розподілом ділянок роботи, вибором її змісту та партнерів. ... Організації діалогічного спілкування сприяють настільно-друковані ігри (доміно, лото тощо), завдяки яким діти навчаються способам діалогічної взаємодії, дотримання черговості, ввічливих звертань, узгодження позицій, аргументації власної точки зору” [5, с. 318-319].

Серед показників компетентності дитини на кінець дошкільного віку виділяються знання формул мовленнєвого етикету, вимог культури мовлення, вміння адекватно реагувати на пропозиції інших, виразно передавати словами та мімікою свою готовність спілкуватися, вислуховувати, не переривати іншого, домовлятися, гармонійно поєднувати зміст висловлювання та його мовленнєве оформлення... [5, с. 320-322].

Ознайомленню дошкільників із формулами мовленнєвого етикету може бути присвячене як окреме заняття, так і частина заняття з розвитку мовлення. Під час проведення цих занять педагог оперує прийомами навчання, які допомагають дітям виокремити в мовленні вихователя формули мовленнєвого етикету, зрозуміти їх значення, запам'ятати й активно вживати в мовленні.

Вихователь Наталія Тамбуrowsька пропонує такі прийоми:

1. Промовляння формул мовленнєвого етикету вихователем. Педагог повинен вимовити вираз або слово так, щоб діти звернули увагу. Це досягається чіткою дикцією, але не слід використовувати промовляння слова або виразу по складах.

2. Тлумачення значення цієї чи іншої формули мовленнєвого етикету, розглядання ситуацій, у яких використовуються різні формули.

3. Інтерес дошкільників до формул мовленнєвого етикету підсилює пояснення їх походження (етимології). Застосування цього прийому є найбільш доцільним у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, іноді – й з молодшими дошкільниками. Основна мета використання цього прийому – поглиблення розуміння формул мовленнєвого етикету, розвиток у дітей феномену „чуття мови”.

4. Задля вправління дітей у самостійному вживанні формул мовленнєвого етикету, дійовим буде прийом включення тієї чи іншої формули в речення, показ можливостей її сполучення з іншими словами [1].

У молодшому та середньому дошкільному віці засвоєння малюком формул мовленнєвого етикету відбувається на засадах наслідування мовлення батьків, вихователя, інших дорослих. Під час навчання мовленнєвого етикету дітей молодшого та середнього дошкільного віку цілком доцільним є введення цих формул до дидактичних ігор і вправ із використанням сюжетної ляльки („Лялька Даринка збирається на гостини”, „Даринка лягає спати”, „В Даринки День народження” тощо).

Під час гри вихователь особливу увагу звертає на вживання дітьми формул мовленнєвого етикету; намагається активізувати всіх учасників гри, урізноманітнюючи завдання (вимовляти разом, пригадати, як про це повідомлялося в казці, оповіданні тощо). Вихователь може використовувати танцювальні вправи та рухливі ігри, морально-етичні ситуації.

У старшому дошкільному віці етична бесіда є традиційною формою ознайомлення дітей із мовленнєвим етикетом.

Доцільно проводити такі типи бесід:

1. Інформаційна бесіда (бесіда-повідомлення) має на меті дати дітям відомості про історію виникнення правил і норм мовленнєвого спілкування, формул мовленнєвого етикету, переконати в необхідності їх дотримання, збагатити досвід дітей прикладами використання формул мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях.

2. Проблемна бесіда (бесіда-роздум) має на меті уточнити уявлення дітей про правила використання формул мовленнєвого етикету, спонукати дітей до обдумування правильності використання формул мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях.

Під час активізації в мовленні старших дошкільників формул мовленнєвого етикету заслуговує на увагу використання словесних дидактичних ігор і вправ.

Словесні ігри й вправи не повинні бути довготривалими (5-7хв.). Варто використовувати їх під час проведення занять із розвитку мовлення. Спочатку вправи виконуються в повільному темпі, адже вихователь повинен контролювати відповіді дітей. Поступово темп проведення гри або вправи збільшується.

Культура людини виявляється не тільки в умінні говорити, а й у вмінні вести бесіду та вислуховувати свого співбесідника. Дітей треба вчити не тільки говорити голосно, виразно, відповідним тоном, а й знати правила мовленнєвого етикету.

„Навчання мовному етикету проводиться в декілька послідовних етапів:

1. Сприйняття формул мовленнєвого етикету.
2. Репродуктивне відтворення формул, характерних для тієї чи іншої ситуації мовного спілкування.
3. Навчання «розгортання» вивчених формул мовленнєвого етикету.
4. Навчання прояву доброзичливості з допомогою інтонації і міміки.

Послідовність роботи всередині кожного етапу визначається логікою засвоєння матеріалу від сприйняття до самостійного використання в повсякденному спілкуванні.

Етап сприйняття передбачає введення в активний словник дитини достатньої кількості формул мовленнєвого етикету. Етап репродукції (тренування) формує вміння вибирати з урахуванням ситуації потрібну формулу (де, коли, з ким, навіщо говориш). Етап «розгортання» пов'язаний з активним включенням формул етикету мови в лексикон дитини. Наприклад, якщо замість стандартного «До побачення» сказати: «До побачення, сподіваюся, що завтра ми побачимось», – то таке розгортання фрази внесе до формули мовленнєвого етикету теплоту, підкреслить індивідуальність мовця” [7, с. 23-24].

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, аналіз чинних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання у 2017/2018 навчальному році в дошкільних навчальних закладах різних типів і форм власності, показав наявність у всіх програмах етичного компонента розвитку мовлення дітей. Однак найбільш повно й широко представлений розділ „Мовленнєвий етикет” у програмі „Українське дошкілля”; програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” цінна методичним супроводом мовленнєвого розвитку дітей у напрямі формування їх етикетних умінь.

Ефективність навчання дітей ввічливому спілкуванню залежить від різноманітності використовуваних форм і методів роботи. Найефективнішою була й залишається гра, як найорганічніша й найцікавіша діяльність дитини дошкільного віку. Вивчення потенційних можливостей гри для формування комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку є перспективним напрямом подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березіна О., Павловська Т. Мовні ігри та забави. Метод. посібник. Тернопіль, 1999. 107 с.
2. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / О.В. Огнев'юк, К.І. Волинець, О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко. 3-є вид., доопр. та доп. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.
3. Калуська Л.В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку „Соняшник” Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.
4. Програма розвитку дитини дошкільного віку „Українське дошкільля” / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 264 с.
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” (нова редакція). У 2 ч. Ч.ІІ (Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В. та ін. Наук. кер. О.Л. Кононко. Київ.ТОВ „МЦФЕР – Україна, 2014. 452 с.
6. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт” / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна, Т. В. Дяченко та інші. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 104 с.
7. Протас М.Б. Сучасні підходи до організації роботи з формування мовленнєвого етикету дітей дошкільного віку. Методичний посібник для вихователів-методистів, вихователів дошкільних закладів та батьків. Ужгород, 2014. 97 с.

УДК 378.147

Ілона Вівчарчук
студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
E-mail: ilonaschtogryn@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті приділяється увага інформаційно-комунікаційній компетентності та інших ключових компетентностей, здатності до розв'язання проблем з використанням цифрових пристроїв, інформаційно-комунікаційних технологій та критичного мислення для розвитку, творчого

самовираження, власного та суспільного добробуту, навичок безпечної та етичної діяльності в інформаційному суспільстві.

Підкреслюється, що ІКТ навчання дає змогу забезпечити зворотній зв'язок в педагогічному процесі, що вкрай необхідне в роботі з молодшими школярами.

Автор демонструє те, що використання ІКТ у педагогічному процесі початкової школи має свої позитивні і негативні моменти, на які варто звернути увагу вчителів у роботі з учнями.

Ключові слова: інформаційне суспільство, комунікації, компетентність, технологія.

The article focuses on information and communication competence and other key competencies, the ability to solve problems with the use of digital devices, information and communication technologies and critical thinking for development, creative expression, personal and social well-being, safe and ethical skills in the information society.

It is emphasized that ICT training provides an opportunity for feedback in the pedagogical process that is essential in working with junior students.

The author demonstrates that the use of ICT in the pedagogical process of elementary school has its positive and negative points, which should pay attention to the teacher in working with students.

Keywords: information society, communication, competence, technology.

Актуальність дослідження. Сьогодні в нашій державі прийнято курс на побудову інформатизацію всіх сфер суспільного життя. «Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні», реалізація якої розрахована до 2020 року, передбачає розвиток інформаційного суспільства є одним із національних пріоритетів.

У Державному стандарті початкової освіти (2018) чітко окреслено обов'язкові результати навчання і компетентностей здобувачів освіти за відповідними освітніми галузями: мовно-літературна (українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовна освіта); математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізкультурна [2].

Відповідно **актуалізується проблема** реформування системи освіти, зокрема початкової школи, щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі, формування інформаційної грамотності учнів, цифрової компетентності

Вирішення цих та інших завдань в початковій школі передбачає створення відповідного *інформаційно-комунікаційного освітнього середовища*.

Оскільки, відповідно до нового змісту освіти, молодших школярів залучають до широкого використання різного роду ІКТ, зокрема портативних пристроїв у навчанні, вони мають доступ до мережевого середовища, постає

питання щодо «усвідомленого використання інформаційних і комунікаційних технологій та цифрових пристроїв для доступу до інформації, спілкування та співпраці як творець та/або споживач, самостійне опанування нових», «усвідомлення наслідків використання інформаційних технологій для себе, суспільства, навколишнього світу та сталого розвитку, дотримання етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії» [2]. А це означає, формування в учнів відповідної грамотності, культури, компетентності як результату навчання, виховання і розвитку.

Як засвідчує аналіз наукових публікацій, дуже часто саме діти стають жертвами он-лайн загроз: віртуального насильства, порнографії, впливу Інтернет-шахраїв, кримінальних осіб, що мають метою оволодіння особистою інформацією про користувача.... [1]. Сьогодні учні вже з початкової школи спілкуються у різних соціальних мережах, де розповсюджуються небезпечні ігри, останнє завдання в яких може бути самогубство. Групи смерті під назвами: «Синій кит», або ж «Тихий дім», «Море китів», «Розбуди мене о 4:20» стають все більш небезпечними. Вони з'явилися кілька років тому в «ВКонтакте» (у російській мережі Інтернет), а зараз – швидко поширюються на Україну, Казахстан, Киргизію інші пострадянські країни. Тому вчителям і батькам треба бути дуже уважними до учнів, вивчати їхні психологічні стани, ідеали, поведінку і вчинки.

Аналіз останніх публікацій. Не випадково М. Русецькі (M. Rusiecki) наголошує на актуальності профілактичної роботи з метою запобігання в дітей агресивності, асоціальності та інших негативів, джерелами яких часто виступають засоби масової інформації, зокрема Інтернет [11, с. 192].

Прийшовши в школу, дитина зазвичай уже має певний досвід роботи з комп'ютерною технікою, зокрема в мережевому середовищі. Оскільки в Новій українській школі передбачено використання новітніх онлайн ресурсів у навчанні і розвитку учнів, важливо їх навчити кібербезпеці з ранніх років (адже часто ще в дошкільному віці батьки дають дітям мобільні пристрої для користування, забави). Сьогодні шаленими темпами збільшується кількість споживачів віртуальної інформації різної категорії якості серед учнів. Збільшується і кількість годин, які дитина проводить в мережі Інтернет. Приміром, у США в 2011 році середня тривалість контакту дитини з медіа перевищила 7 годин на добу, сягнувши показника, співмірного з часом перебування її в школі [8, с. 24].

Діти в Україні ще не досягли в користуванні такої межі: 42 % осіб проводять у медіапросторі менше години на добу, 47 % – від 1 до 4 годин, 11% – понад 4 години. Однак стурбованість викликає зростання кількості споживачів медіапродукції серед учнів початкових класів, зокрема шестирічних дітей [8, с. 24].

Як засвідчують результати наукового дослідження (О. Нікулочкіна, О. Петрик), 64% випускників початкової школи мають удома комп'ютер, серед них – 93% учнів шкіл обласного центру, 61% – селищ міського типу, 20% – учні

сільських шкіл. Тільки 37% молодших школярів, на їхню думку, уміють користуватися Інтернетом. 63% респондентів не вміють працювати у Всесвітній мережі, але більшість із них (68%) дуже хочуть навчитися. Автори небезпідставно констатують істотну залежність Інтернет-користування від місця проживання школярів. Якщо в місті частка користувачів Інтернету серед учнів молодшого шкільного віку становить 53% від загальної кількості опитаних, то в сільській місцевості вона зменшується відповідно до 36% і 11%. Порівняльний аналіз успішності учнів з умінням працювати в мережі показав відсутність залежності між цими показниками: певною мірою володіють Інтернет-технологіями як діти з високим або достатнім рівнями, так і з низьким або середнім. Корисну інформацію одержали з відповідей учнів четвертих класів стосовно мети, з якою вони бувають в Інтернеті. Так, 65% респондентів шукають у мережі нову інформацію, 43% грають у мережеві ігри, 15% спілкуються з друзями в чаті або за допомогою електронної пошти, 7% качають художні та мультфільми, музику, нові ігри тощо [6].

Прийшовши в школу, учень часто стає менш контрольованим зі сторони батьків, легко піддається Інтернет-спокусам. Адже, змінивши середовище, здійснюється більш потужний вплив на його соціалізацію, причому часто це є вплив агресивного медіасередовища.

Тому важливим завданням учителя у контексті формування інформаційно-комунікаційного освітнього середовища в початковій школі вважаємо профілактичну роботу щодо спілкування в соцмережах, застереження батьків від негативного впливу Інтернету на учнів, які часто перед монітором проводять більшу частину свого часу не лише після школи. Водночас почастишали випадки, коли учні задля цікавості беруть участь у сумнівних знайомствах в інформаційному просторі, залишають там свою поштову адресу, відомості про батьків, родинні світлина та ін.

В учнів початкових класів є висока потреба у квазі-грі, навчальній і практичній ігровій діяльності, вони прагнуть нових цікавих вражень від пізнання й спілкування, тому Інтернет-мережа часто-густо слугує засобом їхньої соціалізації, компенсаторним механізмом через відсутність соціальних контактів у реальному світі [1]. С. Максименко визначив основні вимоги для різних вікових категорій дітей і їхніх батьків щодо безпеки у віртуальному світі. Для цього рекомендує батькам і вчителям здійснювати систематичний контроль за сайтами, нормувати час перебування дитини за комп'ютером, учити її правилам конфіденційності й стимулювати до відвертості щодо його віртуального життя [4, с. 16–17]. Власне, як і навчання в школі, робота за комп'ютером повинна чітко моніторитися передусім з боку батьків, а також педагогів.

Метою статті є дослідження формування інформаційно-комунікаційної компетентності та інших ключових компетентностей, здатності до розв'язання проблем з використанням цифрових пристроїв, інформаційно-комунікаційних технологій та критичного мислення для розвитку, творчого самовираження,

власного та суспільного добробуту, навичок безпечної та етичної діяльності в інформаційному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Не випадково у «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» (2010), яка спрямована на формуванні інформаційної безпеки, в т.ч. в школі, йдеться про «запобігання вразливості людини до медіаманіпуляцій і медіанасильства, втечі від реальності, профілактику поширення медіазалежностей» та ін. [42].

Головними завданнями медіаосвіти є сприяння формуванню:

– *медіаінформаційної грамотності* як комплексу умінь, знань, розуміння і відносин, які дають споживачам можливість: ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг, приймати рішення та користуватися повним спектром можливостей, які пропонують нові комунікаційні технології та медіаінформаційні системи, а також можливість захистити себе і свою сім'ю від шкідливого або вразливого інформаційного матеріалу;

– *медіаіммунітету* особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу і деструктивним медіа-інформаційним впливам, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів;

– *рефлексії і критичного мислення* як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції і саморегуляцію взаємодії з медіа на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту, джерела, форми і якості надання інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа, розвивають здатність протистояти зовнішній інформаційній агресії і пропаганді, деструктивним медіаінформаційним впливам;

– *здатності до медіаторчості* для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, розвитку патріотизму, української ідентичності, згуртованості, солідарності, зокрема для подолання соціальних наслідків воєнних дій на Донбасі та окупації Криму, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища, доброзичливості в мережі стосунків, а також якості життя в значущих для особистості спільнотах.

– *спеціалізованих аспектів медіакультури*: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), аудіальної і музичної медіакультури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, сучасних напрямів медіа-арту тощо [3].

Власне, в умовах Нової української школи, в якій буде передбачено і користування мобільними пристроями навчання, котрі підтримуються в мережі Інтернет, мається на увазі так звану «інтегровану медіаосвіту», тобто

використання медіадидактики на різних уроках, спеціальних навчальних курсів, факультативів, гурткової роботи та ін. Таке інформаційно-комунікаційне середовище в початковій школі сприятиме формуванню критичного мислення, комунікаційної медіакомпетентності здобувачів освіти. При цьому важливе значення відіграють шкільні бібліотеки як сучасні комп'ютеризовані центри, де повинна концентруватися інформаційно-пошукова діяльність учнів.

Для цього необхідним також є сформувати відповідні компетентності у вчителя початкових класів. Не випадково Л. Петухова зауважує, ефективне формування інформаційних компетентностей учителя початкової школи, його готовності до використання ІКТ у систематичній роботі з учнями здійснюється в «науково-обґрунтованому інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі, під яким дослідниця розуміє сукупність знаньсвих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань. Це середовище має великі функціональні можливості: надає доступ до ресурсів у будь-який зручний час; володіє зручним, гнучким, дружнім, інтелектуальним сервісом, що допомагає людині знайти необхідні інформаційні ресурси, дані або знання; дозволяє організувати практично безкоштовні, зручні у часі контакти між будь-якою кількістю людей, забезпечити зручний і гнучкий обмін інформацією (причому в будь-якому вигляді) між ними та ін». [7, с. 9].

Учена визначила *компоненти інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища*: комп'ютерні та інформаційні технології навчання, педагогічні програмні засоби, створення спеціального програмного середовища з необхідними для учня дидактичними, методичними матеріалами, творчими завданнями, включенням елементів автоматизації управління навчальним процесом і обов'язкового надання можливості роботи з ресурсами глобальної мережі Інтернет [7, с. 19].

Сучасні вчені визначають такі основні позиції щодо безпечної поведінки учня початкової школи в мережевому середовищі [9, с.76]:

1. Виконання трьох основних правил

Якщо ви працюєте з комп'ютером, власним прикладом заохотьте дитину виконувати три загальних правила, якщо не працюєте – дізнайтеся про кожен із перерахованих пунктів докладніше і поясніть дитині необхідність дотримання цих трьох правил :

а) Приділяйте увагу захисту устаткування та інформації:

- регулярно оновляйте операційну систему;
- використовуйте антивірусну програму; - застосовуйте брандмауер; - створюйте резервні копії важливих файлів;
- будьте обережні при завантаженні нових файлів;

б) Захистіть себе в онлайні:

- з обережністю розголошуйте особисту інформацію;
- думайте про те, з ким про що розмовляєте;

- пам'ятайте, що в Інтернеті не вся інформація надійна та не всі користувачі відверті.

в) Дотримуйтеся правового поля:

- законів потрібно дотримуватися навіть в Інтернеті;

- дотримуйтеся загальноприйнятих норм спілкування;

- працюючи в Інтернеті, не забувайте піклуватися про інших так само, як про себе.

2. Створіть безпечну зону та контролюйте дотримання дитиною меж цієї зони. Постарайтеся разом із дитиною, знайти корисні, цікаві й безпечні сайти, які вона переважно буде відвідувати надалі. Окрім того корисно встановити програму – фільтр., з допомогою якої можна встановити обмеження веб-сайтів на основі змісту. Це означає, що встановивши й настроївши таку програму, ви можете заблокувати для дитини доступ до сайтів, які містять матеріали, визначені як небезпечні (порнографія, насильство, суїцид тощо).

Отже, основним завданням щодо формування *інформаційно-комунікаційного середовища закладу середньої освіти* є висока компетентність педагога та учнів, а також навички користування ІКТ, віртуальним навчальним середовищем (І. Малицька).

Поняття віртуального навчального середовища (virtual learning environment) та онлайн навчального середовища (online learning environment) в англomовному тлумаченні зазвичай ототожнюються, хоча деякі зарубіжні педагоги відокремлюють поняття онлайн освітнього середовища і трактують його у більш широкому контексті. У Великобританії, приміром, і досі ведеться дискусія з приводу цієї термінології. Під час своїх обговорень на професійних форумах деякі вчителі-практики визначають віртуальне навчальне середовище як «в'язницю у небі», звужуючи його до навчальних засобів, для роботи з якими необхідним є «дозвіл, доступ, який може бути обмеженим рамками сайту, де існують певні права для гостей, відповідна система, ідентифікація тощо», водночас як саме слово «онлайн» сприймається як «інтерактивний, необмежений доступ через мережу Інтернет».

На думку І. Малицької, віртуальні навчальні спільноти формують таке віртуальне навчальне середовище, в якому можна створювати і використовувати різні інформаційні ресурси, навчатися, залучаючи певні технологічні інструменти. Відтак інноваційний інструментарій постійно проходить процес вдосконалення і розвитку. Крім того, процес співпраці між учасниками не має обмежень ні в часі, ні у просторі, всім учасникам навчального процесу надається можливість полісинхронної професійної співпраці, розвивати не тільки свої особисті навички, підвищувати рівень викладання і навчання, але й робити свій особистий вклад у спільні наробки з будь-яких освітніх напрямів, набувати і розвивати ІКТ навички, набуваючи ІКТ-компетентність, створюючи поступово віртуальний освітній простір у глобальному вимірі [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Варто пам'ятати, що успіх роботи вчителя з використання ІКТ у Новій українській школі значною мірою залежить від налагодження співпраці з батьками учнів. Адже у використанні ІКТ з молодшими учнями необхідно дотримуватися відповідних санітарно-гігієнічних вимог. Значну увагу необхідно приділити роз'яснювальній роботі, інформуванню батьків молодших школярів про заходи профілактики порушень здоров'я, про організацію робочого місця учня в домашніх умовах, обмеження перебування його перед монітором не лише комп'ютера, а й екраном телевізора.

Перспектива подальших досліджень полягає у створенні інформаційно-методичного забезпечення уроків в початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будник О., Минай Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній початковій школі: реалії та перспективи. Гірська школа Українських Карпат. 2016. № 14. С. 84-88.
2. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/nps/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). 21.04.2016. URL: http://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
4. Максименко С. Д. Психічні механізми самореалізації особистості в медіапросторі/ Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. 2013. № 2(79). С. 14–17.
5. Малицька І. Д. Віртуальні спільноти як інноваційні освітні середовища в системах освіти зарубіжних країн. Інформаційні технології в освіті : збірник наукових праць. Вип. 15. Херсон: ХДУ, 2013. С. 276-284.
6. Нікулочкіна О.В., Петрик О.В. Вплив інтернет-середовища на особистість молодшого школяра. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Nikulochkina.pdf
7. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія. Херсон : Айлант, 2007. 220 с.
8. Слюсаревський М. М. Медіаорієнтаційна функція освіти як відповідь на виклики інформаційної доби. Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. 2013. № 2(79). С. 18–27.
9. Співаковський О.В., Петухова Л.Є., Коткова В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: Навчально- методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон, 2011. 267 с.

10. Plymouth University Teachers blog. URL: <http://peteyeomans.wordpress.com/2012/01/28/elephant-in-the-room-1-virtual-learning-environments-or-prisons-in-the-sky/>

11. Rusiecki M. Dobro jako podstawowa kategoria wychowania dzieci w młodszy m wieku szkolnym. Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej / pod redakcją Zdzisława Ratajka. Kielce : Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005. S. 177–193.

УДК 378.147:373.3.011.3-051

Надія Воронова

*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри культурології, естетики та історії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
(м. Слов'янськ Донецької області)
E-mail: voronova.ns@ukr.net*

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ КУЛЬТУРОЛОГІЇ

Анотація. Стаття актуалізує використання інтерактивного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх магістрів культурології. Аналізується впровадження принципів комп'ютеризації та інформатизації, що поєднанні в методі інформатизації освіти. Метод інформатизації культурологічної освіти характеризується активним залученням мультимедійних засобів у навчальні дисципліни. Перспективним виявляється освоєння майбутніми магістрами культурології нових методів і організаційних форм культурно-дозвілєвої діяльності в інтерактивному освітньому середовищі.

Ключові слова: інтерактивне освітнє середовище, професійна підготовка, магістр культурології, комп'ютеризація, інформатизація, мультимедійні технології.

Abstract. The article updates the use of interactive educational environment in the process of professional preparation of future masters of cultural studies. The introduction of the principles of computerization and informatization, combined in the method of informatization of education, is analyzed. Method of informatization of cultural education is characterized by active involvement of multimedia resources in educational disciplines. The development of new methods and organizational forms of cultural and leisure activities in the interactive educational environment is a promising development of future masters of cultural studies.

Keywords: *interactive educational environment, professional training, master of culturology, computerization, informatization, multimedia technologies.*

Постановка проблеми. Розвиток проблематики інтерактивного освітнього середовища тісно пов'язаний з еволюцією інтерактивних освітніх середовищ як технічного засобу фахової підготовки. На впровадження інтерактивного освітнього середовища впливають два основні показники: постійний розвиток мультимедійних технологій й еволюція методологічних підходів. При цьому для сучасного етапу характерне комплексне використання, як різних комп'ютерних технологій, так і окремих теоретико-методологічних підходів, що в практичній діяльності, з одного боку, створюють додаткові принципово нові можливості для використання інтерактивних освітніх середовищ у професійній підготовці майбутніх магістрів культуурології, а з іншого – ускладнюють практичну розробку й реалізацію методичної системи фахової підготовки.

Актуальність дослідження впливає з наступного: аналіз системи професійної підготовки майбутніх магістрів культуурології засобами мультимедійних технологій свідчить про те, що на сьогоднішній день спостерігається тенденція до опису конкретних приватних програм навчального призначення з різних дисциплін, практичною відсутністю теоретично-методичного опису основ розробки таких програм, переміщенням акценту на програмне, а не методичне забезпечення, що веде до мінімальної участі викладача в їх розробці, наслідком чого є зниження інтересу до використання програм, швидке моральне старіння зазначених програм, прив'язаних до певних технічних параметрів інтерактивних освітніх середовищ.

Аналіз останніх публікацій. Розв'язанню окремих питань використання інформаційно-комунікативних технологій у навчанні присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних вчених: А. Т. Ашерова, В. Ю. Бикова, Д. О. Богданової, І. Є. Булах, Б. С. Гершунського, Р. С. Гуревича, О. М. Довгялло, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, Г. С. Кєдровіча, М. Ю. Кадемії, В. І. Клочка, Т. І. Коваль, Г. О. Козлакової, В. М. Кухаренка, М. П. Лапчика, Л. В. Савенкової, О. М. Спіріна, В. І. Сумського та ін. Аналіз публікацій свідчить про те, що, на жаль, дослідниками приділяється мало уваги проблематиці професійної підготовки у вищій школі з використанням мультимедійних технологій, інтерактивного освітнього середовища взагалі, та фахової підготовки майбутніх магістрів культуурології зокрема, часто доводиться виводити результати за контекстом. Зовсім відсутній системний аналіз будь-якої професійної підготовки в інтерактивному освітньому середовищі. Розвідки, як правило, торкаються фрагментарних побудов у означеному контексті.

З огляду на окреслену ситуацію в сучасній педагогічній думці, визначено наступну мету дослідження: проаналізувати можливість використання інтерактивного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх

магістрів культурології на прикладі впровадження принципів комп'ютеризації та інформатизації.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивне освітнє середовище нами розуміється: як метод навчання у вузькому змісті і як дидактична система професійної підготовки з різним ступенем повноти у широкому змісті. Реалізація даної стратегії (у будь-якому змісті) торкається індивідуалізації й диференційованого підходу, які мають бути. Ці підходи можна віднести до загальної тенденції гуманізації, культуровідповідності навчального матеріалу й особистісного орієнтування у професійній підготовці майбутніх магістрів культурології. Як відзначає R. Shank: «Автоматизований, «розумний», індивідуальний інструктор – це одне з найцікавіших і соціально-значущих можливих застосувань штучного інтелекту. Комп'ютерні вчителі зможуть зняти більшу частину завантаженості викладачів. І викладачі зможуть тоді робити те, чим вони дійсно повинні займатися, а саме, спрямовувати й консультувати, підтримувати, створювати дружню й теплу атмосферу відкритості. (...) Зовсім не комп'ютери роблять навчання менш гуманним і позбавляють викладача його роботи, усе це вже було зроблене до цього звичайними підручниками» [8].

Важливою тенденцією є рух від простої технічної індивідуалізації (автономна робота за комп'ютером) до індивідуалізації через активну творчу діяльність, специфічну для інтерактивного освітнього середовища. Спираючись на розробки Л. С. Суворової [7] визначимо наступні напрямки реалізації гуманізації через комп'ютеризацію професійної підготовки: індивідуальний підхід до майбутнього магістра культурології, орієнтація на самостійну роботу майбутнього фахівця, робота майбутніх культурологів над індивідуальними проектами з використанням альтернативних засобів і джерел навчання, максимальна реалізація творчого задуму.

Теоретичними основами фахової підготовки майбутніх магістрів культурології, традиційно є дидактика й психологія. У дидактиці, на нашу думку, слід спиратися на положення біхевіоризму, які разом з дієвим підходом до навчання, стали базою для створення теорії керування. У психології значну роль відіграла теорія навчання, яка залучила й урахувала положення теорії пам'яті. Разом теорія керування й психологічна теорія навчання стали наріжним камінням кібернетичної теорії, яка вважається теоретичною базою інформаційного освітнього середовища.

Поряд з кібернетичною теорією велике значення для професійної підготовки майбутніх магістрів культурології в інтерактивному освітньому середовищі має й інформаційна теорія. В. В. Кручинін виділив два підходи до проектування комп'ютерних навчальних програм: кібернетичний та інформаційний. Центральними поняттями, сформованим усередині інформаційного підходу, є визначення інформації як відомостей про навколишнє середовище, що надходять із середини даної системи. Поняття «інформаційна технологія» розуміється як «сукупність методів збору, зберігання, пошуку, обробки, використання й поширення інформації за

допомогою обчислювальної техніки» [6]. Крім того, ключовими аспектами для інформаційного підходу є технічні характеристики обчислювальної техніки, призначеної для автоматизації процесів збору, зберігання, обробки й передавання інформації, програмного забезпечення.

Методична реалізація інформаційного підходу одержала назви інформатизації й комп'ютеризації навчання. Комп'ютеризація розуміється як впровадження комп'ютерів у певну сферу діяльності людини, що супроводжується помітною перебудовою цієї діяльності під впливом інтерактивних освітніх середовищ. Інформатизація – побудова інформаційного суспільства, поширення достовірності інформації з усіх галузей людської діяльності. Ю. С. Барановський характеризує комп'ютеризацію як одну з головних частин більш широкого процесу інформатизації суспільства, «... і разом із всесвітнім розвитком систем зв'язку вона є технічною основою інформатизації суспільства» [3].

Принцип інформатизації у фаховій підготовці майбутніх магістрів культурології передбачає освоєння нових інформаційних технологій. Розвиток комп'ютеризації обумовив перехід до нового етапу інформатизації – етапу автоформалізації професійних знань, суть якого полягає в розробці програмних засобів таким чином, що введення й отримання інформації відбувається за допомогою користувача. За такими інформаційними технології закріпилися назви «нові інформаційні технології». Загальна спрямованість нових інформаційних технологій – збільшення ступеня автоматизації всіх інформаційних процесів. «Нові інформаційні технології загалом є комплекс навчальних та учбово-методичних матеріалів, технічних, інструментальних засобів обчислювальної техніки навчального призначення, а також система наукових знань про роль і місце засобів обчислювальної техніки у навчальному процесі, про форми й методи їх застосування для вдосконалювання праці викладачів» [5].

М. І. Зверєва виділяє дві точки зору на сутність комп'ютеризації [4]: по-перше, комп'ютеризація повинна обмежитися впровадженням інтерактивних освітніх середовищ як одного з видів технічних засобів навчання, при практично незмінній традиційній організації навчання; по-друге, комп'ютеризація – інструмент корінної зміни й змісту навчання, і самого навчально-виховного процесу.

Перевага на сучасному етапі віддається першій точці зору, тобто зосереджується увага не на інформаційному освітньому середовищі, а на навчання з використанням інтерактивних освітніх середовищ, зі встановленим відповідного програмного забезпечення. Слід зазначити, що це не повністю реалізує дидактичні можливості інтерактивних освітніх середовищ навіть як засобу навчання. Зміст сучасного етапу інформатизації навчання характеризується активним освоєнням і фрагментарним впровадженням засобів навчально-інформаційних технологій у традиційні навчальні дисципліни й на цій основі – освоєння майбутніми магістрами культурології нових методів і

організаційних форм культурно-дозвіллевої діяльності, як от практична постановка питання з радикального перегляду змісту культурно-дозвіллевої діяльності, традиційних форм і методів навчально-виховного процесу. Характерною рисою етапу, за А. Д. Іванніковим [2], стане «загально місцеве використання засобів навчально-інформаційних технологій, що підтримують усе різноманіття можливих форм організації навчально-виховного процесу».

Засобом досягнення цілей і розв'язання завдань інформатизації сфери культури та освіти є системна інтеграція інформаційних інтернет-технологій у різних галузях освіти. Під системною інтеграцією розуміється «цілеспрямоване об'єднання існуючих і/або розроблювальних інформаційних проектів (технологій, систем, підсистем, компонентів, ресурсів або потоків) у цілісну систему, що реалізує задану функцію й задовольняє передбаченим вимогам» [1]. Одночасно під інтеграцією слід розуміти також сам процес такого об'єднання інформаційних об'єктів, а також узагальнення методів і засобів, які використовуються в автоматизованих системах з метою створення навчальних технологій, що забезпечують розширення кола розв'язуваних завдань при зменшенні кількості типів технічних і програмних засобів мультимедійних технологій.

Висновки. Впровадження інтерактивного освітнього середовища в процес фахової підготовки майбутніх магістрів культурології ґрунтується на використанні мультимедійних технологій, методичний процес уживання яких неможливий без уведення в загальний обіг, як основоположних, принципів інформатизації та комп'ютеризації. Зазначені принципи за їхньою сутністю та правилами використання можливо об'єднати в єдиний підхід як інформаційний. Останній, на основі викладених аргументів, володіє наступними характеристиками (як позитивними, так і негативними): однорідністю, єдністю термінології, в основі якої лежить поняття інформації й способи оперування нею, необхідністю розвитку технічних, мультимедійних засобів; зменшеним ступенем уваги до суб'єктів навчального процесу. Інформаційний підхід до навчання за допомогою інтерактивних освітніх середовищ ґрунтується на обміні інформацією, частіше діалоговій взаємодії, людини й інтерактивних освітніх середовищ. Завдання майбутнього магістра культурології в межах програмування зводиться до складання інформаційної бази, програми, розробці й правильної організації інтерфейсу й системи аналізу інформації, яка виводиться.

Перспективи подальших досліджень. Мультимедійні технології, впровадження яких можливе виключно на принципах інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу, а отже в системі інтерактивного освітнього середовища є потужним інструментом, що дозволяє розв'язувати нові, раніше не вирішені дидактичні завдання індивідуалізації професійної підготовки майбутніх магістрів культурології, додавання їй активного й творчого характеру.

Незважаючи на всі труднощі, пов'язані з теоретичною інтеграцією в термінології й методичними складнощами такої інтеграції на практиці, на сьогодні відбувся зсув акцентів із самих мультимедійних засобів і сутності їх функціонування на властивості діяльного суб'єкта. Головним об'єктом навчання має бути не просто когнітивна діяльність, а проаналізований і оцінений досвід, сам процес мислення, тобто говорячи термінами інформаційного методу, акцент переноситься з артикульованих знань на не артикульовані. При цьому за допомогою термінології інформаційного методу описується звичайно апаратна частина інтерактивних освітніх середовищ як засобу навчання й модель розробки культурно-освітніх програмних засобів для інтерактивного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы информатики и информационных технологий [Текст] : материалы Рос. (VI-й Тамб. межвуз.) науч.-практ. конф. [Редкол. Кузьмина Н. В. (отв. ред.) и др.]. Тамбов : Изд-во ТГУ, 2012. 194 с.

2. Актуальные проблемы использования аудиовизуальных средств обучения иностранным языкам [Текст] : сборник материалов науч.-метод. семинаров лаб. аудиовизуал. средств обучения и лингво-культурол. исслед. (ЛУР) филол. фак. Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М.: МАКС Пресс, 2014. 78 с.

3. Брановский Ю.С., Шапошникова Т.Л. Информационные инновационные технологии в профессиональном образовании [Текст] : учебное пособие; М-во образования России. Краснодар : Из-во КубГТУ, 2011. 415 с.

4. Использование технических средств обучения в методической подготовке студентов факультетов иностранных языков : [метод. рекомендации] [Текст] / [Составители Рогова Г. В. и др.]. М.: МГПИ, 2013. 59 с.

5. Капустина Т. В. Новые информационные технологии обучения математическим дисциплинам в педвузе (на основе компьютерной системы Му Lemagica) [Текст]. М.: МПУ, 2011. 91 с.

6. Кручинин В. В. Разработка компьютерных учебных программ. [Текст]. Томск: Издательство Томского гос. университета, 2008. 211 с.

7. Суворова Л. С. Педагогические условия применения компьютерной технологии обучения в 9-11 классах современной школы: на примере обучения иностранному языку [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2007. 20 с.

8. Schank R. C. The Cognitive Computer on Language Learning and Artificial Intelligence [Text]. NY : Addison-Wesley Publishing Company Inc., 1984. 268 p.

Оксана Ворощук

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника»
м.Івано-Франківськ, Україна
E-mail: oksanavorochshuk@i.ua

ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПРАЦЯХ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація. Стаття присвячена питанню соціального виховання у працях Василя Сухомлинського. У педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського яскраво простежуються соціально-педагогічні ідеї, де одним з найважливіших завдань практичної та теоретичної діяльності його стало формування в дитини особистого ставлення до оточуючого світу, розуміння своєї справи і відповідальності перед рідними, близькими, суспільством і перед своєю совістю. Соціальна педагогіка спирається на погляди В. Сухомлинського про громадянське виховання, гармонію стосунків особистості та соціального середовища, профілактику девіантної поведінки підлітків, роль сім'ї в соціалізації дитини, на необхідності активності самої особистості в її соціальному становленні. А соціальне виховання за В. Сухомлинським покликане вирішувати проблеми людини у суспільстві, враховуючи зовнішні і внутрішні впливи на становлення індивіда на всіх етапах соціального становлення і розвитку особистості.

Ключові слова. Соціальне виховання, особистість, педагогічна спадщина, соціалізація, розвиток, соціальне становлення.

Annotation. The article is devoted to the issue of social education in the writings of Vasyl Sukhomlynsky. In the pedagogical heritage of V.O.Sukhomlynsky, social-pedagogical ideas are clearly traced, where one of the most important tasks of practical and theoretical activity of his was the formation of a child's personal attitude to the surrounding world, understanding of his work and responsibility to his relatives, relatives, society and his conscience. Social pedagogy is based on V. Sukhomlynsky's views on civic education, the harmony of relations between the individual and the social environment, the prevention of deviant behavior of adolescents, the role of the family in the socialization of the child, the need for the activity of the person in his social formation. A social education by V. Sukhomlynsky is called to solve human problems in society, taking into account the external and internal influences on the formation of the individual at all stages of social formation and development of the individual.

Keywords. Social education, personality, pedagogical heritage, socialization, development, social formation.

Постановка проблеми. Виникнення соціальної педагогіки як галузі наукової і практичної діяльності збіглося з періодом переосмислення сутності і визначення змісту соціального виховання, яке опинилося в центрі уваги цієї нової галузі знання. В умовах розвитку нашого суспільства проблеми виховання підростаючого покоління різко загострилися, де сконцентрувалися найбільш жорсткі аспекти соціального формування особистості молодої людини. Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти та ін. передбачають формування соціальної активності й відповідальності особистості шляхом залучення вихованців до процесу державного будівництва, реформування суспільних відносин. Перед навчально-виховними закладами постають завдання забезпечити набуття молоддю соціального досвіду, засвоєння досягнень українського народу, сприяти формуванню в юнаків та дівчат розвинутої духовності й загальної культури. Досягнення цих завдань можливе через соціальне виховання. Соціальне виховання – складний і суперечливий процес входження, включення, адаптації підростаючого покоління в життя суспільства у всьому її різноманітті. У ньому реалізуються ідеали, духовні цінності суспільства на тому або іншому етапі його розвитку. Ідеали і цінності трансформуються в меті виховання, що, у свою чергу, визначають його зміст, форми і методи [2].

У сучасній вітчизняній і зарубіжній соціально-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення категорії "соціальне виховання". Більшість дослідників орієнтуються на інтереси й потреби суспільства та держави, на соціальне замовлення й вбачають призначення соціального виховання в регуляції соціальної поведінки дитини відповідно до цінностей і норм, що існують у соціумі. Так, у понятійно-термінологічному словнику "Соціальна робота / соціальна педагогіка" (1994), соціальне виховання визначається як "процес, націлений на розвиток, формування та зміну особистості; форма й метод соціальної роботи, спрямовані на оволодіння й засвоєння дітьми та молоддю соціального досвіду й вироблення якостей особистості, необхідних для подальшого життя" [1, 90].

Аналіз останніх публікацій. На початку 20-х років ХХ століття над проблемою виховання, що займається питаннями соціального становлення особистості, працювали видатні вчені і педагоги-практики П. Блонський, Л. Луначарський, А. Макаренко, С. Шацький, В. Шульгін та ін.. Проте соціальна ситуація тих років не сприяла глибокому вивченню цієї сторони питання. У дослідженнях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, М. Галагузова, М. Горячов, І. Зверева, А. Капська, О. Кузьменко, Л. Коваль, А. Коджаспіров, Г. Коджаспірова, Л. Крившенко, В. Нікітін, Л. Мардахаєв, О. Мудрик, М. Плоткін, А. Рижанова, А. Сбруєва, С. Хлебнік, М. Шакурова та ін. знаходимо різні визначення соціального виховання як категорії соціальної педагогіки: виховання підростаючого покоління дітей у соціумі; високоякісне виховання і освіти дітей; виховання всіх вікових груп і соціальних категорій дітей, тобто

соціальне виховання розглядається як соціальний інститут; забезпечує входження людини в систему соціальних стосунків, розвиток необхідних якостей тощо. А. Примаченко розглядає погляди Софії Русової про соціальний напрямок виховання; В. Клімчук вивчає проблему соціального виховання дітей в епоху суспільних трансформацій у педагогічній спадщині С. Шацького; теорію та практику соціального виховання А.Дістерверга досліджує А. Рижанова; І. Курліщук у своїх розвідках розглядає реалізація ідеї соціального виховання особистості у теорії і практиці О. С. Макаренка та ін..

Формулювання мети статті. Актуальність дослідження питання соціального виховання дітей і молоді у педагогічній спадщині відомих науковців у сучасних обумовлена потребою часу.

Зважаючи на вищезазначені аспекти, метою нашої статті є розглянути питання соціального виховання у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. В.О. Сухомлинський одержавши диплом учителя української мови і літератури працював учителем спочатку в рідному с. Василівка, а згодом в Онуфріївській середній школі, де його призначили завучем. По війні – завідувач райвно Онуфріївського району, з 1948 по 1970 рр. директор Павлиської середньої школи. Він кандидат педагогічних наук, член-кореспондент АПН СРСР, заслужений учитель, удостоєний звання Героя Соціалістичної Праці. В. Сухомлинський є автором цілого ряду педагогічних праць: “Павлиська середня школа”, “Серце віддаю дітям”, “Сто порад учителеві”, “Народження громадянина”, “Батьківська педагогіка” та ін. У педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського яскраво простежуються соціально-педагогічні ідеї. Одним з найважливіших завдань практичної та теоретичної діяльності Василя Олександровича стало формування в дитини особистого ставлення до оточуючого світу, розуміння своєї справи і відповідальності перед рідними, близькими, суспільством і перед своєю совістю, - через особисте. Таким чином здійснювалася соціальна орієнтація дитини.

В.О. Сухомлинський є продовжувачем соціально-педагогічного вчення А.С.Макаренка про колектив. Одна із перших його книг називалась “Виховання колективізму у школярів”. Педагог у своїх працях підкреслював необхідність активності самої особистості в її соціальному становленні. Дотримання моральних норм, що ствержені в соціумі, колективі, норм і правил, порушення яких засуджується громадською думкою і традиціями, – одна з найактуальніших проблем соціального виховання. Гармонійне виховання – це одночасно виховання дисципліни, відповідальності перед колективом, суспільством і перед самим собою – перед власною совістю [4, с. 303]. Видатний педагог виступав проти підпорядкування окремої особистості колективу, виключав будь-які форми конформізму: “як всі, так і я”, “колектив завжди правий” тощо. Колектив, на його думку, стає дійовою силою лише тоді, коли особа вкладає сили своєї душі в іншу людину, турбується про неї. Одне з найжиттєдайніших джерел виховної сили колективу полягає в тому, щоб вихованець прагнув бути хорощим, щоб про нього добре думали.

Від того, як кожен індивідуум, що потім став членом колективу, включається в суспільство, залежить формування здатності колективу впливати на особистість і здатності особистості піддаватися впливу інших людей. Педагог стверджував, що неправильне, спотворене включення людини в соціум призводить до того, що вона стає важко сприйнятливою до виховного впливу інших людей, а інколи й зовсім втрачає здатність бути виховуваною в рамках нормальних, ефективних щодо інших дітей засобів впливу. А правильне включення в життя суспільства, правильна соціалізація можливі лише тоді, коли людина свідомо прагне гармонії власного “Я” з інтересами інших людей, не тільки вміє, а й прагне поступитися своїми бажаннями в інтересах загального блага. Досвід переконує, що правильна соціалізація ґрунтується на багатстві, ідейній повноцінності емоційного життя. Почуття, переживання – це ніби малесенький магніт, закладений у дитячій істоті, який притягує її до інших людей, робить її чутливішою, сприйнятливішою до слів, повчань, настанов.

Для того щоб виховати справжню людину потрібно з раннього дитинства сформувати емоційну культуру сприймання навколишнього світу – пізнання людини, здатність до переживань, емоційну чутливість, сердечність і водночас, паралельно з цим, – почуття власної гідності, людської гордості, недоторканності до всього особистого, інтимного. Чимало потрібно зробити для того, щоб дитина в колективі перебувала в багатогранних трудових, моральних, інтелектуальних, естетичних відносинах.

В. Сухомлинський прагнув до того, щоб відносини дитини з іншими людьми – і дома, і в школі – будувалися на почуттях обов’язку й відповідальності. Осмислення й переживання дитиною свого обов’язку перед матір’ю, батьком, учителем – саме з цього має починатися пізнання дитиною світу людини. Також стверджував, що чим більше в людини сил і можливостей для активної діяльності, тим більш важливішу роль у формуванні її морального обличчя відіграє творення краси, сердечна турбота про красу, особливо в людських взаємовідносинах, у служінні високим ідеалам, в ідейності життя. Переконував, що громадянське багатство діяльності дитини в колективі, взаємовідносини між дітьми й іншими, нешкільними колективами; домагання того, щоб вихованця вже в дитинстві хвилювало сучасне і майбутнє. Звертав увагу на культивування й розвиток співчуття, жалості до всього живого й красивого, розвиток сердечної чуйності до прекрасного в природі. Це, зрештою, культивування жалості й до людини.

Педагог був переконаний, що однією з найголовніших причин духовної примітивності, емоційної убогості, моральної нестійкості окремих людей у роки отрочтва і ранньої юності є обмеженість, низька культура думок, невміння знаходити задоволення своїх духовних потреб у книзі. Молоду людину повинна вабити не чарка, а книжка. Тільки книжка є тією могутньою силою, яка здатна подолати злу силу чарки – великої біди, що мов кліщ присмоктується до тіла бідного духовними потребами й інтересами.

Чим глибше в душу дитини ввійшли тривоги, хвилювання, турботи про благо, щастя, красу, радість для людей, суспільства, тим тонша її емоційна чутливість до власної поведінки. Якщо людина не відчуває, що навколо неї і в ній самій краще, а що – гірше, якщо вона не прагне стати кращою, ніж є, – вона глуха до найправильніших і емоційно найвиразніших повчань вихователя, батька, мудрої книжки [4, с. 305].

Справжнім громадянином, стійким борцем за високі ідеали стає тільки людина, яка в роки дитинства й отрочтва оволоділа високим мистецтвом людяності, – навчилася бути відданим сином, відданою дочкою своїх батьків. Відданість – не безмовна покора, а облагороджування взаємовідносин у сім'ї, створення радощів для матері й батька [4, с. 312]. Як вихователь, класний керівник і викладач гуманітарних предметів В. Сухомлинський – прагнув, щоб у підлітків розвивалося, загострювалося громадське бачення світу. Без хвилювання за долю далеких людей, які не мають, здавалося б, безпосереднього відношення до особистої долі, до життя власної сім'ї, села.

Від вихователя вирішальною мірою залежить те, як бачить світ підліток, що його хвилює, дивує, турбує, зворушує, пробуджує співчуття й презирство, любов і ненависть [4, с. 434].

Громадянське бачення світу – це жива плоть і кров моральності. В. Сухомлинський прагнув, щоб вихованці не тільки знали, розуміли добро і зло, справедливість і несправедливість, честь і безчестя, а й переживали непримиренність, ненависть до соціального зла, безчестя, несправедливості.

В. Сухомлинський був переконаний: якщо в підлітка виробилась чутливість до навколишнього світу, він починає бачити самого себе очима людей, його непокоїть думка, що подумають про нього люди. Майстерність виховання підлітка у тому, щоб на всій довгій дорозі людського утвердження – вихованець ніколи не зазнав образи людської гідності, щоб намагання утвердити власну честь і гідність було стимулом до морального вдосконалення. На цьому шляху для підлітка найнебезпечніше зустрітися з безсердечністю, свавіллям, образою, які озлобляють юне серце, гасять у ньому чутливість до почуття власної гідності й честі, роблять людину байдужою і жорстокою.

Складно знайти щось важливіше для виховання віри в добро і прагнення бути кращим, ніж те, щоб моральні якості людей, які оточують підлітків, відповідали принципам, нормам, ідеалам, що розкриваються перед ними. Слово “колектив” для нас означає і шкільний колектив, і домашнє оточення, і трудівників, з якими людина працює на виробництві. У хорошому колективі дитина, мов у дзеркалі, бачить себе, свої позитивні й негативні риси. Без колективного одухотворення благородною працею неможливо утвердити бажання бути кращим, удосконалювати себе. Самовиховання як глибоко індивідуальний процес – це та грань духовного життя особистості, яка розкривається тільки тоді, коли людина, відчуваючи на собі благодійний вплив високоморальних відносин, докладає духовних зусиль, щоб стати кращою [4, с. 472].

Надзвичайно тонким і важливим інструментом виховання є похвала за хороший вчинок, схвалення добра, заохочення до поведінки, що по своїй сутті виражає людське благородство. Схвалення, висловлене родиною, колективом, підносить дитину у власних очах, утверджує в ній гордість. Та коли дитині приносять радість тільки похвали, тут уже криється небезпека. Справжня майстерність виховання полягає в тому, щоб добро творилось без розрахунку на похвалу [4, с. 302].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отож створена у незалежній Україні соціальна педагогіка спирається на погляди В. Сухомлинського про громадянське виховання, гармонію стосунків особистості та соціального середовища, профілактику девіантної поведінки підлітків, роль сім'ї в соціалізації дитини, на необхідності активності самої особистості в її соціальному становленні. А соціальне виховання за В. Сухомлинським покликане вирішувати проблеми людини у суспільстві, враховуючи зовнішні і внутрішні впливи на становлення індивіда на всіх етапах соціального становлення і розвитку особистості.

Доробок В. Сухомлинського багатогранний, тому подальших розвідок потребують питання ролі класного керівника у соціальному вихованні дітей, висвітленні проблем сімейного виховання, підготовки юнаків і дівчат до сімейного життя, вплив літературної спадщини як складової педагогічної системи В. Сухомлинського на формування і становлення особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы социального воспитания: отв. ред. Т. Яркіна, В.Бочарова, В. Львов. М. : АНП СССР, 1990. 168 с.
2. Мудрик А. Социализация и “смутное время” / А. Мудрик. М. : Знание, 1991. 80 с.
3. Сухомлинський, В. Методика виховання колективу // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. Т. 1. С. 448- 449.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори в п'яти томах / В. Сухомлинський// Вибрані твори в п'яти томах. К.: Радянська школа, 1977. Т.3. 669 с.

РОЛЬ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті йдеться про роль гендерного виховання учнів нової української школи у психолого-педагогічній науці. Гендерний підхід в почakovій школі спрямований на розкриття особистісного потенціалу, партнерські взаємини, розкриття індивідуальності, гармонізацію статевих взаємовідносин, співпрацю на засадах поваги і взаємодопомоги. У статті висвітлюються дослідження Л. Вовк, Е. Маккобі, К. Джаклін.

Ключові слова: *гендер, гендерне виховання, гендерний підхід.*

The article deals with the role of gender education of students of the new Ukrainian school in psychological and pedagogical science. The gender approach in elementary school is aimed at revealing personal potential, partnership relations, disclosure of individuality, harmonization of sexual relations, cooperation on the basis of respect and mutual assistance. The article covers research by L. Vovk, E. Mccoby, K. Jaklin.

Key words: *gender, gender education, gender approach.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти в Україні, гостро висвітлилась проблема гендерного виховання особистості учнів нової української школи. Необхідною умовою становлення громадянського суспільства в умовах євроінтегрування України визнано принцип гендерної рівності в усіх суспільних інституціях, у тому числі закладах загальної середньої освіти. Тому формування міжособистісних взаємин школярів з урахуванням поняття гендерності – важливе завдання освітньо-виховної роботи в Новій українській школі. Йдеться, передусім, про усвідомлення норм взаємовідносин статей на засадах високої моральності та культури. Водночас у сучасному світі має місце приниження змісту материнства, батьківства, шлюбу і, як результат, зниження гендерної культури суспільства. Вирішити ці та інші завдання гендерного виховання покликана Нова українська школа.

Аналіз останніх публікацій. Сучасні вчені (Т. Алексеєнко, С. Вихор, Н. Гапон, Т. Говорун, Т. Голованова, В. Дудукалов, О. Каменська, І. Кирилова, О. Кікінежді, Т. Ковальов, О. Константинова, В. Кравець, І. Мезеря, Н. Павлушенко, О. Цокур та ін.) вивчали поняття «гендер» у різних контекстах, визначаючи його філософські, правові, соціокультурні, психолого-педагогічні

засади, що характеризують певні якості, риси, етикет, стереотипи поведінки чоловіків і жінок у суспільстві.

У зарубіжній педагогіці гендерні аспекти відображені в публікаціях R. Auman, S. Bern, K. Korabik, J. Maresek, E. Маккобі, P. Mazur та ін. Методологічні основи гендерної педагогіки і психології вивчають такі дослідники, як: Т. Бендас, І. Кон, Н. Шинкарьова й ін. Гендерні засади навчання в початковій школі висвітлені в наукових працях таких учених, як: С. Вихор, Л. Вовк, І. Іванова та ін., гендерне виховання особистості – Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, В. Костів, Л. Яценко.

Мета статті – полягає у висвітленні ролі гендерного виховання у психолого-педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу. Поняття «гендер» у філософській і психолого-педагогічній науці з'явилося наприкінці ХХ сторіччя. Уже у 1980-х роках ця поняття слугує міждисциплінарним у гендерних студіях (дослідженнях).

Гендер (від англ. gender – рід) – це «соціокультурна, символічна конструкція статі, що покликана визначати конкретний асоціативний зв'язок, забезпечувати повноцінну комунікацію та підтримувати соціальний порядок. Іншими словами, гендер – це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої й жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та стосунків жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі» [11].

Впровадження гендерного підходу в педагогічну науку і практику необхідно розуміти як поглиблення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей кожного учня, викорінення зі свідомості вчителів (вихователів) упередженого ставлення допредставників тієї чи іншої статі, позбавлення всіх учасників освітнього процесу статево-рольових стереотипів. Адже гендерна рівність не передбачає нівелювання статі. В освітньому процесі враховується особливість життєвих інтересів і психологічних відмінностей дівчаток і хлопчиків, а також далека від ідеальної гендерна ситуація в українському суспільстві [9, с. 476].

Як зауважує Л.Вовк, гендерний підхід повинен враховувати:

- 1) основні фактори навчально-виховного процесу (зміст, методи навчання, організація виховної роботи, добір навчальних дисциплін, різнорівневе міжособистісне спілкування), які не повинні бути обтяженим гендерними і статево-рольовими стереотипами;
- 2) обґрунтування неможливості роздільного навчання;
- 3) відмову від тенденції культурно-сформованих у суспільстві гендерних схем [2, с.16].

Отож, гендерний підхід – це свого роду теоретична теорія, концепція, на основі чого розвивається новий напрям у науці – гендерні дослідження, що носять міждисциплінарний характер. Водночас дослідження гендеру становлять вагомий інтерес для педагогіки і психології, адже вони стосуються статевої соціалізації людини, її особистісного і професійного розвитку.

Аналіз педагогічної літератури зі статевого виховання засвідчує, що вітчизняна школа ніколи не була «безстатевою», як іноді вважають. Навпаки, вона через навчально-виховний процес, педагогічну взаємодію активно реалізовувала статево-рольову парадигму гендерної соціалізації учнів. Саме школі, на думку багатьох вчених, належить заслуга проведення ідей про природну рольову обмеженість жінок, формування комплексів професійної неповноцінності й соціальної депривації дівчат [7, с. 6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що гендерне виховання (освіта, соціалізація) у своїй еволюції пройшло такі основні етапи:

– I етап (поч. XV – серед. XIX ст.) – “емансипація суспільства”: теоретичний конфлікт про становище жінки в суспільстві, активне прагнення жінок до рівноправ'я;

– II етап (серед. XIX – перша чверть XX ст.) – “консервативний фемінізм”: боротьба жінки за право бути обраною тощо;

– III етап (друга чверть XX ст.) – “витоки неофемінізму”: поява книги Сімони де Бовуар “Друга стать” (1949), порушення проблеми дискримінації жінок на рівні теорії, перша артикуляція маскуліної та феміної культури, виокремлення причин різниці становища в суспільстві жінок і чоловіків;

– IV етап (третя чверть XX ст.) – “античоловічий рух за рівність”: боротьба жінок за рівність зарплати, освіти; феномен сексуальності; диференціація понять “стать”, “гендер”; поява чоловічого руху;

– V етап (кінець XX – початок XXI ст.) – “соціальне партнерство”: акцент на політичних питаннях; проблемах дискримінації жінок і сексуальних меншин на ринку праці; на питаннях мілітаризму, біженців, репродуктивних прав, сім'ї тощо [2, с. 33-34].

Е. Маккобі та К. Джаклін, вивчаючи вплив статі на поведінку, виокремили три групи гендерних відмінностей: перша група – достовірні (більша агресивність чоловіків, їхні переваги в математичних і просторово-видових операціях, вищі лінгвістичні здібності жінок); друга група – сумнівні (чоловіки і жінки різняться у слухняності і турботливості, домінантності, стресі і тривожності, загальному рівні активності, змагання (конкурентності), тактильній чуттєвості); третя група – поєднує відмінності, які не підтвердилися (для жінок – визначальна роль середовища на їхній розвиток; великі – навіюваність та соціальність, кращі успіхи в розв'язанні завдань, що вимагають стандартного вирішення; менші – самоповага і потреба успіху, переважно розвиток слухового аналізатора. Для чоловіків – визначальний вплив спадковості на їхній розвиток, кращі успіхи у виконанні складних і нестандартних завдань, аналітичний пізнавальний стиль ін.) [8].

Не випадково у сучасній науковій літературі появився термін «гендерна педагогіка», що тлумачиться як міждисциплінарна складова педагогічної науки, яка вивчає педагогічні явища і факти у взаємозв'язку із статевими особливостями індивідів (у контексті певної культури та соціального оточення) та розглядає гендерні чинники в процесі формування та розвитку освіти (Т.В.Говорун) [5].

Гендерна педагогіка – це сукупність підходів, спрямованих на створення комфортних умов у навчальному закладі щодо соціалізації дітей, важливою складовою якої є самоідентифікація дитини як хлопчика або дівчинки [4].

У теорії гендерної освіти та виховання виокремлюють такі напрями:

- дослідження педагогічних аспектів процесу гендерної соціалізації дівчинок і хлопчиків як суб'єктів шкільного виховання, визначення впливу батьків, однолітків, педагогів, навчальної літератури на формування гендерної ідентичності індивідів обох статей;
- виявлення закономірностей педагогічного впливу вчителів на гендерну ідентичність учнів для створення відповідного середовища для самореалізації індивідуальних можливостей учнів [4].

У наукових працях Н. Павлуценко йдеться про те, що не зважаючи на поширеність гендерних досліджень, питання гендерного виховання молодого покоління здебільшого висвітлюються по-різному і розглядаються у контексті статево-рольового підходу. Так, синонімічним поняттю «статево-рольове виховання» учнів молодшого шкільного віку та підлітків є поняття «гендерне виховання», яке розглядають у межах гендерної соціалізації. Дослідження сучасних педагогів (П. Горностай, І. Кльоціної, О. Луценко та ін.) засвідчують: традиційна гендерна соціалізація хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку відтворює патріархальні стереотипи як в суспільній, так і в приватній сферах. Ураховуючи зміни в останні десятиліття стосовно гуманізації сімейного, професійного та громадського життя, появу чисельних гендерних студій, гендерних теорій тощо, можна констатувати активне просування й утвердження гендерного підходу в освітній галузі та спростування статево-рольової теорії. Сучасні наукові дані підтверджують невинуватість статево-рольового підходу у вихованні, котрий визначає стать як успадковану програму, що самореалізується в процесі життя у формі очікуваних статево-специфічних розбіжностей [10, с. 7].

У сучасних педагогічних дослідженнях з окресленої проблеми С.Вихор наголошує на потребі формування гендерної культури особистості. Автор чітко визначає структуру цієї культури через такі компоненти: когнітивний – спрямований на формування статевої самосвідомості особистості на основі уявлень про себе як представника певної статі, змісту гендерних ролей і сучасних гендерних стереотипів, особливостей жіночої та чоловічої особистостей; емоційно-ціннісний – визнання пріоритету загальнолюдських цінностей і рівних прав для осіб різної статі, орієнтації на партнерські взаємини й егалітарний шлюб; поведінковий – зумовлює реалізацію засвоєних моделей

виконання гендерних ролей у власному житті шляхом тренінгу відповідних дій у нетипових для статі видах діяльності, тренування у виявах поваги до іншої статі та адекватному міжстатевому спілкуванні» [1, с. 110].

У дисертаційному дослідженні Л. Вовк подано визначення змісту «гендерної культури» стосовно учнів початкової школи – «суб'єктивно зумовлена система цінностей, гендерних знань, статево-рольових норм поведінки, що сприяють реалізації здібностей учнів різної статі як рівних соціальних істот, формують гендерні якості особистості шляхом реалізації певних педагогічних умов у навчально-виховній діяльності початкової школи, визначають вибір правильної стратегії гендерної ідентичності учнів» [3, с. 13].

Психолого-педагогічні дослідження (Т. Говорун, О. Кікінежді) засвідчують, що тенденція зміни традиційних гендерних ролей з'явилася з початком розвитку індустріального суспільства, що супроводжував звільнення жінок з-під патріархального впливу внаслідок їх включення до сфери суспільного виробництва. Динаміка соціального статусу жіноцтва, завдяки досягненню економічної незалежності, підвищенню їхнього фахового, культурного-освітнього рівнів, породила потребу в зміні соціально-психологічних засад функціонування суспільства, розвитку партнерських стосунків із чоловіками. Ці соціально-економічні зміни зумовили появу й поширення нового типу сім'ї на партнерських, егалітарних (від французької *egalite* – рівність) подружніх стосунках, що іноді називають бірхатними [6, с. 220].

Водночас варто зауважити, що в науковій літературі роль батька (матері) є основними гендерними ролями у процесі становлення особистості дитини в традиційній родині, де існують певні зобов'язання, традиції, стереотипи поведінки, пошана до батька й матері. Особливостями в українській сім'ї слугує облагородження шлюбних взаємин між чоловіком і дружиною: батько – це взірць шанобливого ставлення до жінки-матері, яка здебільшого терпляча, слухняна, сором'язлива, ніжна, працьовита. Народна мудрість вчить: “Нема в світі, як родина”, “Куди голка, туди й нитка, куди чоловік, туди й жінка”, тобто в такій родині дитина швидко ідентифікує себе з представником відповідної статі, зазвичай не має проблем із соціалізацією. Про рівноправність становища української жінки в сім'ї говорять: “Чоловік один кут в хаті тримає, а жінка – аж три”, “Чоловік – голова сім'ї, а жінка – шия: куди поверне, туди й дивиться” (М. Стельмахович). Однак це про традиційну українську родину, сучасні реалії часто бувають іншими.

Прихильники традиційного виховання, зауважує Л.Вовк, висловлюють тезу про те, що немає просто людини, а є тільки чоловік і жінка. Натомість адепти егалітарного виховання дотримуються принципу, згідно з яким “немає тільки жінки або чоловіка, а є просто людина, особистість”. На їхнє переконання, творення міжособистісних стосунків у сім'ї має відбуватися на засадах психологічної рівності особистостей чоловіка й жінки. Це означає, що за домашні, побутові справи береться в сім'ї той, хто в певний момент менше

зайнятий, а статевна приналежність тут не має значення [2, с. 22]. Отже, основу егалітарної гендерної поведінки становить взаємозамінність статей у реалізації господарських, побутових, виховних функцій сім'ї. Щоб з'ясувати, звідки бере початок така наукова позиція, звернімося до аналізу педагогічних і психологічних досліджень [2, с. 22].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, основу егалітарної гендерної поведінки становить взаємозамінність статей у реалізації господарських, побутових, виховних функцій сім'ї. Щоб з'ясувати, звідки бере початок така наукова позиція, звернімося до аналізу педагогічних і психологічних досліджень [2, с. 22].

У цьому контексті В. Сухомлинський зазначав, що виховувати дітей необхідно без акцентів на їхню стать: «Не повинно бути таких трудових взаємовідносин, щоб дівчатка обслуговували хлопчиків і звалили таким чином до ролі домогосподарки. Те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло й старанно повинні робити чоловіки і жінки. Коли і є якийсь розподіл в самообслуговуванні, то він має бути тимчасовим: сьогодні хлопці виконують одну роботу, завтра – іншу» [12, с. 577].

Таким чином, відповідно до позиції сучасних учених (О.Будник, Л. Вовк, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець та ін.) необхідність впровадження гендерного підходу в освітній процес зумовлена такими об'єктивними явищами, як: нові реалії соціальної дійсності та реформування загальної середньої освіти:

- руйнування традиційної системи гендерної стратифікації й різке послаблення поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей;
- нівелювання принципів розбіжностей у нормах поведінки й психології жінок і чоловіків з орієнтацією на спільність їхньої трудової діяльності та сумісність навчання;
- переорієнтація шлюбно-сімейних взаємин;
- істотні зміни соціокультурних стереотипів маскуліності й фемінності, що стають менш жорстокими та полярними, більше внутрішньо суперечливими, зважаючи на переплетення у них традиційних рис із новими й більш чітку різноманітність індивідуальних ситуацій тощо [2, с. 27].

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства гендерний підхід невіддільний від концептуальних стратегій створення Нової української школи, оскільки він передбачає належне ставлення до представників обох статей, гендерно-орієнтоване навчання, яке істотно розширює можливості учня для вільного духовно-морального становлення, розвитку і саморозвитку. Гендерний підхід в почаковій школі спрямований на розкриття особистісного потенціалу, партнерські взаємини, розкриття індивідуальності, гармонізацію статевих взаємовідносин, співпрацю на засадах поваги і взаємодопомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Т., 2006. С. 108–114.
2. Вовк Л.М. Педагогічні умови формування гендерної культури молодших школярів у навчально-виховній діяльності початкової школи : дис... канд.пед наук ; 13.00.07 – теорія і методика виховання. К., 2017. 219 с..
3. Вовк Л.М. Педагогічні умови формування гендерної культури молодших школярів у навчально-виховній діяльності початкової школи : автореф... канд.пед наук ; 13.00.07 – теорія і методика виховання. К., 2017. 20с.
4. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи. URL: <http://osvita.ua/school/method/upbring/330/>
5. Говорун Г. В., Шарган О. М. Батькам про статеве виховання дітей. К. : Рад. шк., 1990. 250 с.
6. Говорун Т. В., Кікінеджи О.М. Стать та сексуальність : психологічний ракурс : [навч. посіб.]. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. 384 с.
7. Кікінежди О. М. Формування гендерної культури молоді : проблеми та перспективи. Шлях освіти. 2004. № 1. С. 27–28.
8. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навчальний посібник. – Тернопіль : Джура, 2003 – 416 с.
9. Луценко О. А. Гендерна освіта й педагогіка. Основи теорії гендеру : [навч. посіб.]. К. : “К. І. С.”, 2004. С. 476–503.
10. Павлущенко Н. М. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Терноп.нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка, 2011. 20 с.
11. Словник гендерних термінів / Укладач З. В. Шевченко. URL: <http://a-z-gender.net/ua/%D2%91ender.html>
12. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. Вибрані твори: в 5-ти т. К. : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 403–637.

Оксана Галан
аспірант Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка,
E-mail: mega_csa @ukr. net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті представлено аналіз особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів. Проаналізовано професійну спрямованість як окремий напрям у дослідженні поставленої проблеми. Висвітлено педагогічні умови формування системи професійних цінностей, що є актуальним у сучасному освітньому середовищі. Доведено, що професійна спрямованість практичних психологів суттєвим чином залежить від інтенсивності орієнтування на професійні досягнення та усвідомлення себе як майбутнього професіонала. Показано дієвість цілеспрямованої роботи викладачів та кураторів груп на формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів та їх вплив на професійну спрямованість, що становить чимале практичне значення.

Ключові слова: професійно-ціннісні орієнтації, професійна спрямованість, педагогічні умови, особистість майбутнього практичного психолога, рефлексивна діяльність, діалогові технології.

In the article the analysis of professional-value orientation features of future practical psychologists is presented. In the problem research the professional orientation is analyzed as a separate direction. The pedagogical conditions of forming a professional values' system that are relevant in the modern educational environment are highlighted. It is proved that the practical psychologists' professional orientation essentially depends on the intensity of orientation on professional achievements and self-awareness as a future professional. Effectiveness of purposeful work of teachers and group supervisors on the formation of professional-value orientations of future practical psychologists and their influence on professional orientation, which is of considerable practical significance, is shown.

Key words: professional-value orientations, professional orientation, pedagogical conditions, personality of the future practical psychologist, reflexive activity, dialogue technologies.

Постановка проблеми. Становлення сучасного українського суспільства орієнтує систему вищої освіти на формування у майбутніх практичних психологів професійно-ціннісних орієнтацій з метою ефективно розв'язувати професійні завдання та здійснювати професійні обов'язки. Оскільки професія

практичного психолога вимагає розвитку особистісних і професійних якостей, то відповідно і система цінностей має бути такою, щоб фахові знання, здобуті у вищому закладі освіти, легко інтегрувалися в неї. Тому особливої уваги потребує проблема розвитку професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

У наукових дослідженнях представлена низка тлумачень, концепцій, теорій, що розкривають сутність цінностей як одного із джерел формування професійних орієнтацій. Науковці розкривають їх роль у професійній діяльності (О. Власенко, І. Волощук, Т. Дем'янчук, В. Дряпіка, Е. Зеєр, О. Картавих, Н. Максимчук та ін.).

В умовах сьогодення спостерігається недостатнє усвідомлення майбутніми практичними психологами власної системи ціннісних орієнтацій, її відповідності вимогам обраної професії. Тому постає необхідність досконалого вивчення та усунення цієї проблеми.

Мета статті: теоретично обґрунтувати сутність професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх практичних психологів, розкрити їх вплив на професійну спрямованість, проаналізувати педагогічні умови їх формування, довести, що професійна спрямованість суттєвим чином залежить від інтенсивності орієнтацій на цінності професійних досягнень та цінності усвідомлення себе як майбутнього фахівця.

Актуальність дослідження. Проблема формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у сучасних науково-педагогічних дослідженнях є однією з найбільш значущих і актуальних.

Зокрема, вчені досліджували:

- дефінітивний аналіз понять «цінності», «професійні цінності» у контексті фахової підготовки (О. Безпалько, А. Петровський, В. Шпалінський, Г. Жирська, В. Водзинська та ін.);

- класифікацію цінностей у науковому просторі (В. Василенко, Ю. Завалевський та ін.);

- процес формування професійних цінностей майбутніх фахівців (А. Капська, Л. Міщик, Н. Слюсаренко, О. Пономаренко, С. Харченко та ін.);

- специфіку вивчення особистісних цінностей фахівця (Л. Ваховський, Л. Коваль, Л. Харченко та ін.) [3, с. 59].

Результати дослідження науковців показали, що в науковій літературі відсутнє загальноприйняте трактування понять «цінність», «ціннісні орієнтації» та їх класифікації. Вчені визначають їх по-різному в залежності від завдань і напрямів досліджень.

Зокрема, науковець А. Сікалюк підкреслює, що характерною ознакою поняття «цінність» є те, що його зміст розкривається через характеристики, притаманні формам суспільної свідомості: корисність, необхідність, значущість, нормативність, доцільність. Причому, їх поява пов'язана з предметами, явищами і якістьми, що можуть задовольняти будь-які потреби людини, суспільства [4, с. 411].

Значна кількість науковців вважає некоректним змішування понять «цінностей» та «ціннісні орієнтації», що досить часто зустрічається у науковій літературі. Поняття ціннісної орієнтації ширше, ніж поняття цінності. Одним із найбільш поширених визначень є розуміння цінностей як «певних переконань, які займають центральне місце у індивідуальній системі переконань та являють собою керівні принципи життя» [5, с. 130]. Тоді як ціннісні орієнтації, як зазначає І. Федух, є компонентом структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особою в індивідуальному розвитку, та являє собою серцевину свідомості, з огляду на яку особистість приймає рішення щодо важливих життєвих питань. У ціннісних орієнтаціях виявляється стійке, соціально-зумовлене, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів [7].

Система професійно-ціннісних орієнтацій має істотне значення в діяльності практичних психологів. Зокрема, вчений О. Ямницький в їх структурі виділяє:

- ключові, базові цінності (життя, здоров'я, особистість, гуманізм, добро, справедливість, рівність, щастя та ін.);
- соціально-регламентуючі цінності (доброта, милосердя, моральна вихованість, соціальна зрілість, порядність, активність, любов до людей);
- колегіально-регулювальні цінності (колегіальність, професійна репутація, доброзичливість, довіра, взаємодопомога, здатність визнавати свої помилки);
- професійні цінності (любов до професії, сприйняття себе як спеціаліста, вимогливість до себе, професійна честь, професійна гідність, потреба в постійній самоосвіті) [8, с. 23].

Роль ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів полягає в особистому визначенні спрямованості професійної діяльності, наданні їй змістовності, обранні певної позиції, регулюванні поведінки, формуванні способів самоактуалізації. Саме тому їх можна вважати ключовим моментом професійної реалізації майбутнього практичного психолога. Чітке визначення професійної спрямованості обумовлює ідентифікацію особистості з професійними завданнями, цілями і вимогами та, відповідно формування у неї системи ціннісних орієнтацій, в якій професія займає пріоритетне місце.

Аналіз наукових праць засвідчив існування суперечності між потребою суспільства в майбутніх практичних психологах із сформованою системою усвідомлених професійно-ціннісних орієнтацій і відсутністю науково-обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечують процес формування стійкого інтересу до цінностей майбутньої професійної діяльності в системі фахової підготовки у вищих закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, освітній процес у вищому закладі освіти не може стати результативним, якщо в майбутнього фахівця не буде сформованого ціннісного підходу до конкретних явищ дійсності.

Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх практичних психологів можна визначити як систему стійких відношень до своєї професії, що формуються на основі усвідомлених цінностей. Вони втілюються в професійній діяльності, визначаючи її змістове наповнення і шляхи досягнення професійних цілей.

Загалом, ціннісні орієнтації регулюють і спрямовують діяльність, утворюють та формують професійну позицію фахівця.

Початком формування системи професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога є його ставлення до своїх особистісно-професійних особливостей. Водночас, цей процес повинен відбуватися не лише за допомогою оволодіння студентами необхідними знаннями про особистісно-професійні цінності, а як актуалізація потенційних професійних можливостей особистості і розвиток їх до рівня зрілості.

Провідну роль відіграє професійна спрямованість майбутніх практичних психологів, яку можна визначити як інтерес до своєї професії та схильність вести належну діяльність. Незважаючи на різні підходи до тлумачення поняття «професійна спрямованість», дослідники одностайні в тому, що вона залежить від ієрархії ціннісних орієнтацій, мотиваційної сфери, інтересів, світоглядних поглядів.

Професійна спрямованість майбутніх практичних психологів є складним утворенням, яке характеризується багатьма властивостями й параметрами. Вона виявляється у вибіркового й мотивованого ставленні до своєї професії відповідно до світоглядних поглядів та включає такі складові: захопленість роботою практичного психолога, психолого-педагогічна спостережливність, педагогічний такт, комунікативність, врівноваженість, професійна працездатність та ін.

Вважаємо, що професійна спрямованість особистості майбутнього практичного психолога формує її ціннісні орієнтації. Свідомість і самосвідомість стає стимулом до дії, оформляючись і закріплюючись у ціннісних орієнтаціях майбутнього спеціаліста. Провідне місце в них посідають професійні орієнтації, що здійснюють вирішальний вплив на становлення і розвиток спеціаліста.

Як вважає вчений О. Ямницький, здійснення цього процесу можливе лише на основі комплексного врахування особистісної сфери як предикатора професійно-ціннісної спрямованості та умов професійної підготовки майбутнього практичного психолога у вищому закладі освіти. Ці умови виступають у ролі причинності як сукупності обставин, які передують у часі функціонуванню фахівця в професії, але не вичерпують повністю складне утворення «особистість практичного психолога» [8, с. 61].

Відтак, науковець Н. Глинянюк вважає оптимальними для формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців такі педагогічні умови:

- 1) організація й стимулювання рефлексивної діяльності студентів для орієнтації на ті чи інші цінності;

2) розробка і впровадження спеціального курсу знань, що інформує про цінності;

3) використання діалогових технологій у процесі роботи з формування ціннісних орієнтацій [1].

Вважаємо, що визначені педагогічні умови можна використовувати в освітньому процесі вищих закладів з метою формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

Отже, аналізуючи педагогічну умову щодо організації та стимулювання рефлексивної діяльності для орієнтації на ті чи інші цінності, зазначимо, що у майбутніх практичних психологів в процесі освітньої діяльності відбувається осмислення та переосмислення професійно-ціннісних орієнтацій. Суперечності особистості, які при цьому спостерігаються, відносяться до сфери рефлексивних проявів. Тому виникає потреба стимуляції рефлексії, тобто механізмів, які дозволяють здолати, так звану, кризу.

Включення майбутніх практичних психологів у рефлексивну діяльність є саме тією педагогічною умовою, застосування якої дозволить сформувати вміння здійснювати професійну рефлексію сучасного фахівця з метою розвитку професійно-ціннісних орієнтацій.

Зокрема, науковці О. Зімовін та Є. Заїка у своїх дослідженнях підкреслюють, що рефлексія – найважливіший чинник саморозвитку особистості.

Вони зазначають, що стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх практичних психологів позитивно впливатиме на формування їх професійно-ціннісних орієнтацій, оскільки рефлексія виступає рушійною силою нових перетворень, що супроводжуються переоцінкою ціннісних пріоритетів. Якщо ж виникає сумнів у їх значимості, може виникнути конфлікт між цінностями та реальною поведінкою.

Нам імпонують принципи стимулювання рефлексії, запропоновані науковцями О. Зімовіним та Є. Заїкою, а саме:

1) рефлексування у спілкуванні з іншими (передбачає обмін думками між викладачами та студентами, врахування різних точок зору). Тобто, вчені пропонують здійснювати рефлексивний контроль в умовах вищого закладу освіти, що полягає у рівноправному діалозі. При цьому викладач визначає «слабкі і сильні ланки» та пропонує способи їх корекції. Науковці зазначають, що можна використовувати і, так звану, командну рефлексію, коли кожен може висловити свою позицію з формулювання проблеми. Важливим у цьому процесі дослідники вважають, щоб усвідомивши власні труднощі, особистість мала змогу почути думку іншого. Такий процес стимулюватиме її рефлексування.

2) упредметнення рефлексивних проявів (полягає у тому, що внутрішній рефлексивний процес необхідно розгорнути у зовнішньому плані). Тобто для удосконалення рефлексії слід використовувати техніки

упредметнення: самооцінні шкали, списки-переліки складнощів (особистість сама задає ті критерії, які вона оцінює) [2, с. 36–37].

Вважаємо за доцільне додати принцип стимулювання ціннісного осмислення майбутніми практичними психологами своєї професійної діяльності. Його суть полягає у тому, що стимулювання професійної рефлексії відбувається через набуття майбутніми фахівцями особистісного досвіду завдяки актуалізації ціннісного відношення до професійної діяльності.

Для реалізації цієї умови на практиці використовують різні види педагогічних задач, в тому числі і рефлексивні. Саме вони є однією з найбільш дієвих форм організації рефлексивної діяльності майбутніх практичних психологів, оскільки сприяють закріпленню на практиці теоретичних знань, опануванню рефлексивними вміннями, рефлексивному пошуку рішення.

Таким чином, організація й стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх практичних психологів для орієнтації на ті чи інші цінності допомагає вирішити проблематизацію формування професійно-ціннісних орієнтацій. Процес організації та стимулювання рефлексування сприяє виходу на високий рівень рефлексивної активності студентів та їхньої діалогічної взаємодії з викладачами.

Наступною ефективною, на нашу думку, педагогічною умовою є розробка та впровадження спеціального курсу знань, що інформує про професійно-ціннісні орієнтації майбутніх практичних психологів.

Зокрема, його завданнями вважаємо:

- розширення світогляду і кола знань про професійно-ціннісні орієнтації;
- формування стійкого інтересу до професійної діяльності практичних психологів;
- розвиток позитивної мотивації та рефлексії;
- формування установки на комунікацію і діалог;
- вироблення умінь і навичок самовиховання;
- корекція негативних стереотипів.

Процес засвоєння у майбутніх практичних психологів цінностей професійної діяльності за допомогою впровадження спеціального курсу сприяє їх перетворенню в змістовні елементи ціннісних уявлень та виступає основою формування професійно-ціннісних орієнтацій особистості.

З нашої точки зору, особливості протікання цього процесу можна здійснювати у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів:

1) відбувається переоцінка цінностей, якими керувалась особистість до цього. Зокрема, власний досвід виступає важливим джерелом формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів;

2) засвоєння цінностей професійної діяльності проходить не лише шляхом утворення цілісних функціональних одиниць емпіричних уявлень, а й комунікативних – через спілкування із викладачем та студентами;

3) практична діяльність, в процесі якої виражаються особисті внутрішні відношення до об'єктивних умов професійної діяльності.

Введення в освітній процес вищого закладу спеціального курсу знань, що інформує про професійно-ціннісні орієнтації, сприятиме оволодінню відповідними знаннями, що становитимуть основу успішної професійної діяльності майбутніх практичних психологів.

Третьою педагогічною умовою формування професійно-ціннісних орієнтацій є використання діалогових технологій.

У науці накопичений цілий арсенал праць для вирішення завдань, пов'язаних із проблемою застосування діалогових технологій у навчально-виховному процесі. Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що проблема діалогового навчання найбільш активно вивчалась у працях таких вітчизняних науковців як А. Алексюк, Л. Бурман, Л. Вовк, Т. Довженко, М. Євтух, Г. Троцько та ін.

Ідея діалогового навчання і її втілення в практику вищих закладів освіти – результат роботи багатьох науковців (В. Біблер, В. Литовський, В. Ямпольський). На думку вчених, діалог це основа творчого мислення і необхідний елемент сучасної освіти.

Зокрема, його сутність полягає у міжособистісному суб'єкт-суб'єктному характері, що спонукає тих, хто навчається, до співпраці у генерації нових ідей, думок, поглядів.

У контексті нашого дослідження технологія діалогового навчання виступає як сукупність проблем ціннісного характеру, поставлених викладачем перед майбутніми фахівцями із практичної психології. При цьому викладач залишається активним учасником діалогу. Його роль передбачає допомогу у висловленні своїх думок та бачення проблеми, навіть, якщо вони помилкові. Він спостерігає за спробами студентів вирішити поставлені завдання, а не нав'язує свої думки, ідеї та погляди.

До основних елементів діалогових технологій входять: постановка мети і її максимальне уточнення, строга орієнтація усього ходу взаємодії на задані цілі, орієнтація ходу діалогу на гарантоване досягнення результатів і їх попередня оцінка, корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей, завершальна оцінка результатів.

Серед діалогових технологій виділяють: проблемно-пошукові діалоги, семінари-дискусії, навчальні дискусії, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій та ін.

Ми досліджували дієвість цілеспрямованої роботи викладачів та куратора групи на формування професійно-ціннісних орієнтацій та професійну спрямованість. Вивчення проводилось в академічній групі майбутніх фахівців із практичної психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Група досліджуваних складалась з 18 студентів.

Для дослідження професійної спрямованості використано методику «Визначення спрямованості особистості Б. Басса» [6]. З метою вирішення поставлених завдань тестування проводилось у два етапи: на початку та в кінці

навчального року. У результаті було виявлено, що в кінці навчального року у респондентів спостерігалась:

- вища спрямованість на Я на 2%, що свідчить про більшу зацікавленість самопізнанням;

- спрямованість на спілкування нижча на 6%, що свідчить про зменшення концентрації на вирішення певних завдань та більшу впевненість у своїх силах;

- спрямованість на справу вища на 5%, що свідчить про збільшення зацікавленості у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтацію на ділову співпрацю, здатність відстоювати на користь справи власну думку, яка необхідна для досягнення загальної мети. (Рис. 1)

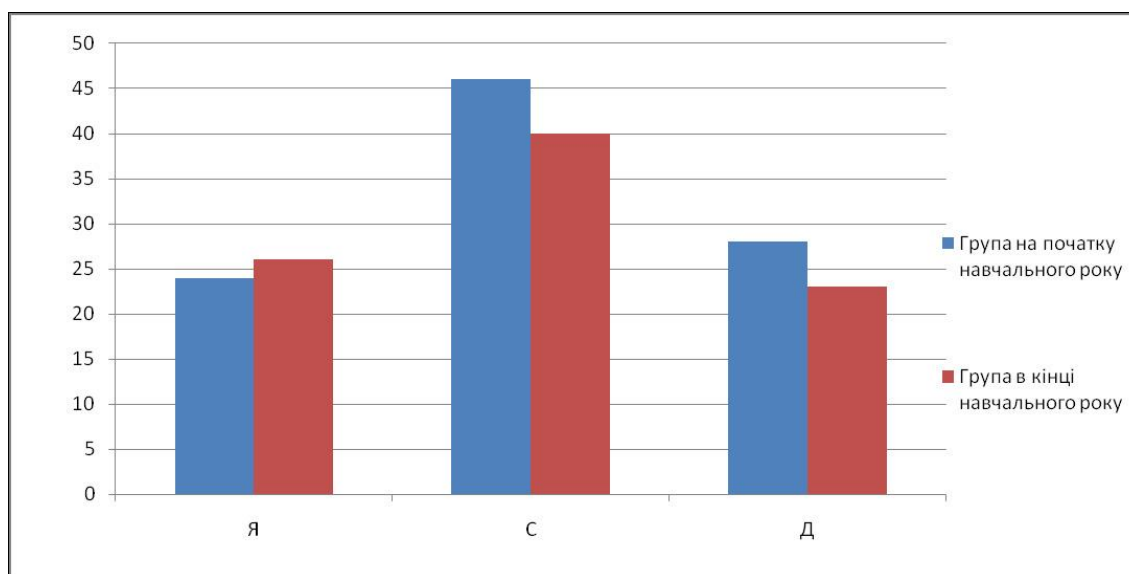


Рис. 1. Динаміка змін показників за методикою «Визначення спрямованості особистості Б. Басса» для групи студентів на початку та в кінці навчального року, %

Як бачимо, показники професійної спрямованості на себе (Я), на спілкування (С), на діло (Д) на початку та в кінці навчального року відрізняються.

Отже, результати дослідження показали, що від цілеспрямованої роботи викладачів та куратора групи протягом усього навчального року залежить успішне формування професійно-ціннісних орієнтацій та професійної спрямованості майбутніх практичних психологів.

Висновки. У сучасному освітньому процесі з боку вітчизняних та зарубіжних науковців приділяється значна увага проблемі формування професійно-ціннісних орієнтацій. Проте, серед педагогічних праць з проблем підготовки майбутніх практичних психологів в системі вищої освіти сутність формування їх професійно-ціннісних орієнтацій обґрунтовано недостатньо.

Тому необхідно мати на увазі, що вимоги до їх формування та стійкі професійні переконання є важливим моментом у становленні ціннісної сфери майбутнього психолога-практика.

Перспективи подальших досліджень. Досліджувана проблема вимагає глибокого вивчення педагогічних умов, які стимулюватимуть професійно-особистісний розвиток практичних психологів та забезпечуватимуть їх стійке, професійне ставлення до своєї справи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глинянюк Н. В. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniuk.pdf. – Назва з екрана.
2. Зімовін О. І., Заїка Є.В. Стимуляція та врівноваження рефлексивних проявів особистості. Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв’язання. 2017. С. 36-37.
3. Сатановська Л. А. Формування цінностей та ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді у вищих навчальних закладах України. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. 2016. № 1. С. 58-65.
4. Сікалюк А. І. Аналіз сутності поняття «цінність» у теоретичних наукових джерелах. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 1. С. 410-416.
5. Скок М. А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента. Чернігівський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Вісник ЧДПУ. 2002. № 11: Серія: Психологічні науки. С. 128-132.
6. Пономарёва М. А., Юхновец Т.П. Психодиагностика личности: пособие для студентов вузов. Минск : Тесей, 2008. 312 с.
7. Федух І. С. Визначення змісту поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnads_2011_3_25. – Назва з екрана.
8. Ямницький О. В. Особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Одеса, 2016. 242 с.

Ірина Галянич
магістрант інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки
E-mail: halyanych-iryna@ukr.net

Ірина Гуменюк
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
педагогіки початкової освіти
ДВНЗ „Прикарпатський національний
університет ім. В. Стефаника”,
E-mail: imix@ukr.net

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано наявні наукові розвідки з проблеми формування діалогічної компетенції дошкільників. Розглянуто причини недостатнього рівня розвитку дитячого діалогічного мовлення. Виведено поняття „діалогічна компетенція” на основі диференціації термінів „компетенція” та „компетентність”.

Ключові слова: комунікативна компетенція, діалогічна компетенція, компетентність, комунікативно-пізнавальна потреба.

The article analyses the available scientific researches of the problem of the development of preschoolers` dialogical competence. It considers the reasons of the low-level development of childrens` dialogical speech. There has been explained the concept "dialogical competence" on the basis of differentiation of the concepts "competence" and "competency".

Key words: communicative competence, dialogical competence, competency, necessity of communication and cognition.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Основною формою спілкування дітей дошкільного віку є діалогічне мовлення. Усне діалогічне мовлення розвивається з раннього дитинства інтуїтивно і спонтанно. Тому в методиці тривалий час розглядалося питання необхідності навчання дітей діалогічного мовлення, яким вони і так оволодівають у процесі спілкування. Однак практика роботи ДНЗ і проведені спеціальні наукові дослідження довели, що окремі комунікативно-мовленнєві вміння не формуються або формуються неправильно без впливу дорослих. Зокрема, дошкільників треба навчати вміння вступати в розмову та підтримувати її, слухати й розуміти звернене до них мовлення, запитувати й відповідати на запитання, користуватися різноманітними мовними й позамовними засобами, враховувати ситуацію спілкування тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. „Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку розглядалась класиками педагогічної науки, зокрема Я.А. Коменським, К.Д. Ушинським, С.Ф. Русовою, І.І. Огієнком, Є.І. Тихєвою, В.О. Сухомлинським, а також психологами (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, Д.Б.Ельконін, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн та ін.).

На сучасному етапі розвиток мовлення дітей дошкільного віку досліджується в різних напрямках: психолінгвістичному (І.О. Зимня, О.О.Леонтьєв, Т.О. Піроженко, О.М. Шахнарович та ін.), лінгвістичному (М.П.Кочерган, Т.О. Ладиженська, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ, В.М.Русанівський, Л.В. Щерба та ін.), педагогічному (А.Г. Арушанова, Л.В.Ворошніна, В.Г.Захарченко, А.А. Зрожевська, О.С. Ушакова та ін.), лінгводидактичному (А.М. Богуш, О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, Н.В.Гавриш, С.О. Караман, Л.М.Паламар, М.І. Пентилюк та ін.).

Учені досліджують і більш часткові аспекти розвитку мовлення дітей, а саме: становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку (А.М. Богуш, Н.В.Гавриш, Т.І. Науменко, О.В. Саприкіна та ін.), виховання звукової культури мовлення у дітей (В.Є. Борова, О.С. Трифонова та ін.); розвиток діалогічного мовлення (Н.І. Луцан, Г.В. Чулкова та ін.); навчання різних видів розповідей (Л.І. Березовська, О.І. Білан, Н.В. Водолага, Н.В. Гавриш, С.В.Ласунова, І.І. Попова та ін.), розвиток виразності мовлення (О.П. Аматьєва, С.К. Хаджирадева та ін.)” [3, с.6].

У працях названих науковців висвітлено результати наукового пошуку з різних аспектів розвитку мовлення, розкрито особливості діалогічних текстів, визначено засади психології спілкування. Однак практика свідчить, що, незважаючи на наукові розвідки, методичні розробки, проблема навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку залишається актуальною. Зокрема, спостерігаємо спонтанне дитяче мовлення з порушенням нормативної вимови й слововживання, відсутність науково обґрунтованих методичних рекомендацій з розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку, невідповідність вихователів до розвитку діалогічного мовлення дітей.

Для цього є об'єктивні причини. Адже відомо, що протягом заняття в групі вихователь може виділити для усного мовлення кожній дитині зовсім небагато часу. Як результат, діти не набувають необхідних умінь і навичок побудови усних висловлювань – змістовних, послідовних, теоретично і логічно доказових, інтонаційно і стилістично правильних, емоційних. Не сприяють розвитку зазначених умінь та навичок і сучасна організація життя дитини поза дошкільним закладом, коли спілкування (а отже, і мовленнєва діяльність) обмежується через захоплення комп'ютерними іграми, значною зайнятістю батьків. Крім цих причин, слід зазначити й особливості міжособистісного спілкування, що характеризуються збідненістю мовлення, обмеженням тем, що обговорюються, низькою мовленнєвою культурою. Змінити ситуацію, що склалася, можна за допомогою цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення дітей, особливо діалогічного.

Мета статті – проаналізувати сучасний науковий інформаційний простір проблеми формування діалогічної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності функціонує у двох формах – діалогічній і монологічній. Для правильної організації навчального процесу необхідно враховувати їх фактичну взаємозалежність.

Відомо, що обидві форми мовлення мають неоднакове поширення. Питома вага діалогічного мовлення значно переважає, адже на рівні побутового і громадського повсякденного спілкування (в сім'ї, на роботі, в магазині, на вулиці тощо) люди користуються діалогом.

Методисти (Г. Воронько, О. Митник, С. Мунтян, С. Омельчук, Е.Палихата, В. Сторожук, К. Дорошенко, О. Чеснокова) зазначають, що діалог є основною, домінуючою формою мовлення, і тому в практиці навчання рідної мови він повинен посідати належне місце. На їх думку, виходячи з природної переваги діалогічного мовлення, процес навчання говоріння слід будувати в напрямі від нього до монологу, а не навпаки.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається: „Освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найвагомим досягненням дошкільного дитинства. Мова виступає «каналом зв'язку» для одержання інформації з немовних сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного. Мовленнєве виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок із національним вихованням. Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння та слухання, під час якої формуються мовленнєві вміння і навички” [1, с. 7].

Вивести поняття „діалогічна компетенція” неможливо без визначення понять „компетенція” та „компетентність”. Вивчення наявних напрацювань у цьому напрямку показало неоднозначність їх трактування. Зокрема, компетентність багатьма науковцями визначається як конкретні життєві вміння, необхідні людині будь-якої професії, це кінцевий результат навчання. Компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Ключовим у цьому означенні є термін „готовність”, який означає „підготовлений до використання” знань і способів діяльності. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в умовах конкретної діяльності. Так компетенція перетворюється у компетентність.

Оскільки говоріння є одним із видів комунікативної компетенції, то діалогічна компетенція визначається як сукупність знань, умінь і навичок діалогування, певний досвід їх реалізації з використанням мовних та

позамовних засобів. Джерелом діалогічної компетенції є комунікативно-пізнавальна потреба (щось повідомити, поділитися інформацією, про щось запитати, щось попросити тощо), яка реалізується через мисленнєву діяльність (мотив), вибір і організацію засобів і способів формулювання думки для досягнення кінцевого (бажаного) результату.

Метою навчання української мови як державної є формування комунікативної компетенції з урахуванням інтересів і можливостей дітей.

Програмами передбачається набуття дітьми таких показників компетентностей на кінець дошкільного віку:

1) складає описові розповіді різного типу: сюжетно-описові, сюжетні за картинками, з власного досвіду, за зразком та планом вихователя;

2) передає зміст знайомої казки, вистави, мультфільму;

3) розповідає про події, свідком яких вона була;

4) складає творчі розповіді: продовжує розповідь, яку розпочав вихователь, за опорними словами, за сюжетно-ігровою ситуацією, розповідь-міркування, розповідь-пояснення;

5) складає розповіді-етюди, розповіді-мініатюри;

6) переказує знайомі художні тексти різної складності й композиції за планом вихователя та за частинами;

7) поділяє сюжетну картину на логічно завершені частини, придумує назву до частин; об'єднує кілька сюжетів в єдину розповідь (розповіді за серією картин, ілюстрацій, порівняльні розповіді);

8) складає казки, загадки, розповіді про смішні випадки;

9) дає розгорнуті відповіді на запитання з монологічними вставками;

10) підтримує запропонований діалог відповідно до теми;

11) будує стимульований діалог відповідно до ситуації (групове мовлення);

12) володіє різними формами мовленнєвого етикету та культурою спілкування [4, с. 222-223].

У новітніх наукових розвідках з дошкільної лінгводидактики [2] виділяється окремий тип діалогічної компетенції, який у свою чергу складається з діалогічної (ДК) та монологічної (МК) компетенції.

Діалогічна компетенція дошкільнят передбачає: а) уміння відповідати на запитання та звертатися до інших із запитаннями; б) підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; в) виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми; г) будувати діалог на запропоновану тему [2, с.109]. Отже, формування діалогічної компетенції у дошкільному віці відбувається на практичному рівні.

Для того, щоб людина захотіла розказати про що-небудь, поділитися своїми думками, вона повинна мати у своєму розпорядженні певну інформацію, володіти певними уявленнями, знаннями і відчувати цікавість до цих знань. Отже, завдання виховання в дітей мовної активності найбільш пов'язане з постійним розширенням кола їх уявлень, знань, з розвитком їх пізнавальних

інтересів. Розвиток мовлення дитини не можна розглядати ізольовано від розвитку її мислення і сфери пізнавальних інтересів в цілому.

Якщо у дитини не виникає інтересу до природних предметів і явищ, то у неї не буде виникати і потреби їх описувати, про них розказувати. Якщо вона не любить читати і її ніяк не зачіпає те, про що вона читає, у неї не виникне бажання розказати про прочитане.

Комплексний підхід до комунікативної підготовки передбачає поєднання навчально-пізнавальної та практичної діяльності з урахуванням динаміки розвитку комунікативної компетенції.

Адже основним завданням сучасної освіти є формування гармонійно розвиненої особистості. Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є комунікативний розвиток дитини, оскільки від вільного володіння словом значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація в суспільстві.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку закріплене на державному рівні. Невід'ємною складовою частиною комунікативної компетенції дитини є розвинене діалогічне мовлення, яке передбачає не тільки збагачення словникового запасу формами мовного етикету, елементами різних мовних рівнів, а й уміння застосовувати їх практично, уміле варіювання інтонацією відповідно до мовленнєвої ситуації тощо.

Сучасний інформаційний простір містить велику кількість наукових розвідок, присвячених проблемі формування діалогічної компетенції дітей дошкільного віку. Перспективними для подальших досліджень залишаються прикладні аспекти роботи з підготовки майбутніх вихователів до формування діалогічної компетенції дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник: А.М.Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богінч О.Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П. та інші. К.: Видавництво, 2012. 26 с.

2. Богущ А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2002. 216 с.

3. Михайлова Л.І. Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Дис. на здоб. наук. ступ канд. пед. наук. 3.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). Одеса. 2010.

4. Програма розвитку дитини дошкільного віку „Українське дошкільля” / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 264 с.

Ірина Глюта
*студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
E-mail: aglyuta@ukr.net*

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти. Формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Визначено загальнодержавне нормативно-правове забезпечення щодо необхідності здійснення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Встановлено, що якість професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності визначає рівень освіченості та вихованості майбутнього покоління нашої держави. Розкрито зміст понять «підготовка», «професійна підготовка».

Ключові слова: *підготовка, професійна підготовка, майбутні вихователі, педагогічна діяльність, вища педагогічна школа.*

The problems of professional preparation of the future pre-school education specialists. Form professional skills of teachers of preschool educational institutions within higher educational establishments. The author shows nation regulatory documents as for necessity of professional training future teachers of kindergarten. The article describes various aspects of professional training future teachers of kindergarten for pedagogical activity in scientific researches. It had been proved that quality of professional training future teachers of kindergarten determines level of education and breeding of future generation of our country. The content of the meanings of «training», «professional training» have been disclosed.

Keywords: *training, professional training, future teachers of kindergarten, pedagogical activity, pedagogical school of higher learning.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Комплексний аналіз проблеми професійної виховної діяльності в науковій психолого-педагогічній літературі свідчить про те, що на сучасному етапі виникла необхідність розробки такої теоретико-методологічної концепції, на основі якої по-новому вирішувалися б питання підвищення ефективності виховання у дошкільних навчальних закладах. Сьогодні Україні потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. Сучасні реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна

співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. У педагогічній науці та практиці, і зокрема сучасній, приділяється значна увага проблемі професійної підготовки вихователя. Адже головною постаттю, від якої залежить виховання, навчання і розвиток дітей дошкільного віку, є вихователь. Орієнтація системи дошкільної освіти на розвиток дитини передбачає нову педагогічну позицію, у центрі якої вихованець з індивідуальними, психічними та фізичними особливостями.

Сучасна українська система освіти потребує фахівців дошкільного профілю, а в умовах сучасних світових реалій – такі фахівці мають відповідати європейському рівню кваліфікації, до якої поступово прямує вітчизняна система освіти дошкільного циклу. «Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти» [4, с. 28].

Стан освіти в Україні зумовлює необхідність підвищення рівня професійної підготовки спеціалістів дошкільних навчальних закладів та підвищення ефективності системи дошкільної освіти в цілому. «Концепція модернізації сучасної освіти передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно обізнаних» [2, с. 41].

На сьогодні система підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [1, с. 101]. Тому до особистості педагога дошкільного навчального закладу висуваються особливі вимоги. Виходячи з цього, пріоритетним завданням підготовки у ВНЗ є формування в майбутнього спеціаліста таких професійних якостей, які забезпечують розуміння особистості та орієнтацію на розвиток і саморозвиток індивідуальності вихованця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження, що розкривають окремі сторони підготовки фахівців дошкільного профілю, висвітлено в роботах Г. Беленької, А. Харківської (формування фахової компетентності); Н. Лисенко, З. Плохій (підготовка вихователів до організації екологодослідницької діяльності дітей у природі); Н. Грама (теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей) та інших. У дисертаційних дослідженнях (Т. Жаровцева, О. Пехота, Т. Танько, Г. Троцько та ін.) визначено зміст, етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки та запропоновано

різні моделі її реалізації. Низка публікацій вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що підготовка педагога дошкільного фаху, у першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості й вихованості майбутнього покоління. Вона має свою специфіку, ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у вищому навчальному закладі. У цьому дослідженні використовувалися загальнопедагогічні теорії П. Атутова, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, С. Батишева, М. Данилова, І. Зязюна, В. Краєвського, Н. Ничкало, Т. Ільїної, М. Скаткіна, Г. Щукіної, психологічні теорії П. Анохіна, І. Беґа, Л. Виготського, В. Давидова, П. Гальперіна, Е. Клімова, Н. Кузьміної, Г. Костюка, Е. Мілерян, З. Решетової, Л. Рубінштейна, Н. Талізїної та інших. Сучасні праці розкривають різні аспекти підготовки студентів дошкільних факультетів до роботи з дітьми в ДНЗ. Зокрема, маємо на увазі підготовку студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративного мистецтва (О. Поліщук); навчання дошкільників української мови (Т. Котик); педагогічного менеджменту (Г. Закорченна) та самоменджменту (В. Мусієнко-Репська) у дошкільній освіті; до навчання техніки читання дітей 6–7 років (Н. Ковальова); у процесі педагогічної практики (Є. Прохорова); народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики) (Л. Плетеницька); формування риторичної культури (В. Тарасова); виховання в дошкільників навичок здорового способу життя (В. Нестеренко); педагогічної підтримки дітей дошкільного віку (Н. Колосова); використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників (І. Мардарова). Виокремлення не вирішених раніше частин проблеми. Аналіз особливостей підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в сучасній педагогічній науці і практиці.

Формулювання цілей. Ціль статті полягає в аналізі особливостей сучасної професійної підготовки майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Якісні зміни в соціальній сфері, глибокі перетворення у змісті праці вчителя-вихователя, зумовлені соціально-економічною ситуацією в країні, упровадження сучасних технологій виховання і навчання викликають неперервні зміни у професійній виховній діяльності.

Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності набула свого розвитку наприкінці ХХ ст. та спрямована на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей дошкільного віку. Н. Колосова розкриває зміст готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки і розуміє її як цілісне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і духовнопрактичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань надання педагогічної підтримки дітям дошкільного віку [5]. Суттєві характеристики процесу професійного становлення вихователя ЗДО

визначаються провідною роллю розвитку особистості студента як майбутнього працівника, громадянина незалежної держави.

Оновлення соціальних процесів в Україні викликало потребу в перегляді стану наявної системи професійної підготовки вчителя-вихователя. Особливу увагу сьогодні слід зосередити на можливостях продуктивного професійного становлення майбутніх педагогів у напрямі їх підготовки до виховної роботи з дітьми дошкільного віку. За свідченням низки дослідників (А. Акімова, Є. Белозерцев, І. Дмитрик, В. Шадріков, Б. Вульф, О. Бодальов, І. Єрмаков, В. Хайруліна, В. Журавльов, Т. Полякова та ін.), випускники педагогічних ВНЗ слабо підготовлені саме до виховної роботи з дошкільнятами в сучасних умовах. Таке положення пояснюється певними причинами, серед яких належне значення приділяється моральному розвитку дошкільників. Так, проаналізувавши сучасний стан виховання, зазначимо, що помітна розгубленість серед педагогів у питанні соціальних і моральних орієнтирів виховання, його пріоритетів, що негативно впливає на молоде покоління. На важливість розробки нової ідеології виховання і виховної роботи на основі національної ідеї акцентує В. Струманський, який вважає, що саме ці питання "найрельєфніше позначають обриси майбутнього нашої держави..." [11].

Неоднозначне ставлення до проблем виховання негативно позначається на процесі професійної підготовки вчителя-вихователя, у якій продовжує домінувати тенденція першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін, хоча на словах проголошується протилежне.

Отримання максимального розвивального ефекту педагогічного процесу потребує його особливої технологічної побудови, тобто створення цілісної дидактичної системи, яка ґрунтувалася б на основних положеннях теорії педагогічних систем. Значно оновлюється зміст навчально-виховної підготовки студентів з педагогічних дисциплін з опорою на сучасні теоретико-методологічні концепції особистіснодіяльнісного напрямку, національну і зарубіжну демократичну педагогічну спадщину, що дає можливість використати багатий і надзвичайно цінний виховний досвід. Багаторівнева підготовка спрямовується на вдосконалення й переробку нормативних курсів з педагогіки, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, а також елективних курсів, які вводяться у ВНЗ для задоволення освітніх, виховних і кваліфікаційних потреб особи та суспільства, ефективного використання набутого навчального досвіду, традицій, регіональних потреб. Уведення нових дисциплін, таких як "Етнопедагогіка", "Соціологія освіти", "Технологія навчально-виховного процесу", – усе це мало сприяти професійному становленню вчителя як майбутнього вихователя [4]. Відбуваються зміни й у засобах педагогічної комунікації, формах і методах педагогічної взаємодії. Головним чинником виховання виступає сама вчительська професія, яка реалізує основну потребу вихователя – можливість учити і виховувати дітей.

Нова позиція передбачає зміну статусу студента, який перетворюється в суб'єкт пізнавальної діяльності за умови створення стимулюючого середовища

для розвитку його здібностей, інтересів, нахилів, потреб. В освітньому процесі ВНЗ відбувається перехід від масоворепродуктивного до індивідуальнотворчого підходу. У новій дидактичній системі в центр уваги ставиться самостійна робота студента, індивідуальна робота викладача зі студентом [3; 4]. Відповідно змінюється професійна позиція викладача ВНЗ, зростає рівень його професійної компетентності, усе більше уваги приділяється самоосвітній роботі. У нових умовах особистість студента формується під провідним впливом особистості і діяльності викладача, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід.

Викладач педагогічних дисциплін має захопити студентів актуальними питаннями виховання й освіти молоді, зацікавити проблемами, які він досліджує, включити в науково-дослідницьку роботу, стимулюючи тим самим їх пошукову активність. Професійно-педагогічна підготовка у словникових джерелах визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності [10, 121].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття "підготовка" розглядається як дія за значенням підготувати; запас знань, навичок, досвід і т. ін. набутий у процесі навчання, практичної діяльності. У Педагогічному словнику термін "професійна підготовка" тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [3, 262]. За визначенням О. Абдуліної, професійна підготовка майбутнього педагога (вихователя) – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, 40].

Сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [7, 101]. Щодо підготовки студентів до роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики) Л. Плетеницька зазначає, що якість професійної підготовки майбутніх вихователів значно підвищується за умови системності навчально-виховних впливів у процесі поетапного навчання: упровадження в навчальний процес ВНЗ еkleктивного народознавчого курсу з народної математики, розробки й апробації системи підготовки студентів у ході педагогічної практики, удосконалення процесу викладання психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін на засадах міжпредметних зв'язків [8].

Слід зазначити, що невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх вихователів є формування професійних якостей. Останні виступають одним із найважливіших чинників професійної придатності; вони не тільки

побіжно характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності. А. Маркова вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з іншого – вони самі вдосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням [6]. В. Бодров трактує поняття "професійно важливі якості" так: "Уся сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності, отримали назву "професійно важливі якості" суб'єкта діяльності.

Конкретний перелік цих якостей для кожної діяльності специфічний (за їх складом, за необхідним ступенем вираженості, за характером взаємозв'язку між ними) і визначається за результатами психологічного аналізу діяльності та складання її професіограми і психограми" [6]. На думку вченого, професійно важливі якості виявляються в ролі тих внутрішніх психологічних характеристик суб'єкта, у яких відображаються зовнішні специфічні впливи факторів конкретного трудового процесу, що виступають у формі професійних вимог до особистості. Значення професійно важливих якостей в успішності освоєння та реалізації фахової діяльності визначається тим, що в них проявляються всі основні характеристики структури особистості, що визначають психологічні особливості системи діяльності: мотиваційно-потребувальні, когнітивні, психомоторні, емоційно-вольові та ін. [6, 96].

Професійно важливі якості є соціально зумовленими, формуються поступово, розвиваються на основі здібностей і забезпечують результативність та ефективність діяльності. Оскільки в якості суб'єкта діяльності можуть об'єднуватися різні здібності, то цілком доречним буде вживання цих понять у контексті професійно важливих якостей. Ми поділяємо таку позицію і вважаємо, що професійні якості та їх системи необхідно визначити як внутрішні умови, які опосередковують зовнішні впливи і вимоги діяльності. Здібності складають основу професійних якостей, адже вони забезпечують оволодіння способом та операціями діяльності за наявності необхідних і достатніх умов. Сформованість професійно важливих якостей дає змогу суб'єкту діяльності швидко та ефективно розгортати спосіб діяльності. Процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільств та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку. Система фахової підготовки майбутніх вихователів становить цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність [4].

Підкреслюючи особливе значення професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності, Я. Коменський писав: «Не можна довірити справу виховання неосвіченій людині, а тим більше людині поганій в

моральному відношенні, чие благочестя і совість сумнівні» Згідно з вченням Я. Коменського, майбутній вихователь повинен мати якості освіченої, моральної та істинно благочестивої людини для того, щоб педагогічно грамотно організувати виховання дітей дошкільного віку [4, с. 249].

Такий комплекс вимог, необхідних характеристик та параметрів, якими має володіти і реалізовувати вихователь в процесі своєї майбутньої діяльності в дошкільному закладі, становить базис фахової підготовки до педагогічної діяльності. Фахова підготовка базується на створенні цілісної системи навчання, забезпечуючи гармонійну кореляцію набуття нових знань умінь і навичок разом з особистісним ростом, поступову трансформацію навчальної діяльності, пізнавального інтересу у професійну спрямованість. «Орієнтація сучасної вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах вищих навчальних закладів, оновлення змісту фахової підготовки педагогів, знаходження доцільних засобів, методів та форм його реалізації» [9, с. 34].

Отже, особливість професійного становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки в сучасній вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як толерантність, комунікативність, тактовність, критичність тощо. Зазначимо, що фактором успішності професійної діяльності виявляється сформованість, цілісність його особистості. Рівень підготовки майбутнього вихователя до роботи визначається сформованістю необхідних знань, умінь і навичок.

Головний організатор педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі – вихователь. Від нього значною мірою залежить розвиток особистості і пізнавальних процесів дошкільників, підготовленість до навчання в школі. Для успішної діяльності вихователь повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості. Для успішного здійснення педагогічної діяльності він набуває знань з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей. Одночасно йому необхідно опановувати засади, які на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання і навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи і засоби здійснення навчально-виховного процесу, організації ігор, інтелектуальної та фізичної праці, художньої творчості, облаштування простору життєдіяльності дитини [9].

Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти й упроваджувати нові технології у процес навчання і виховання [9].

Висновок Результати аналізу сучасних наукових досліджень переконливо свідчать, що для системи вищої педагогічної освіти пріоритетом стає підготовка вихователя дошкільного навчального закладу, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. А орієнтація сучасної вищої педагогічної освіти на формування професійно творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, упроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах вищих педагогічних навчальних закладів, оновлення змісту професійної підготовки педагогів, знаходження доцільних засобів, методів і форм його реалізації. Питання фахової підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності знайшли відображення в багатьох дослідженнях.

Перспективами подальших досліджень є формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах дошкільної освіти дітей. Як ми бачимо, в умовах сучасного мінливого соціуму на вихователя покладаються великі надії та висувуються до нього високі вимоги, що є абсолютно природнім явищем, враховуючи значущість його професійної місії.

Важливість педагогічної, виховної, освітньої діяльності визначається специфікою роботи із дітьми дошкільного віку. Педагог, як ключова постать в педагогічному процесі, несе важливі зобов'язання за зростання і становлення особистості дитини.

Пріоритетним завданням нової концепції вищої освіти має бути якісне оновлення професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності. Дослідження науковців переконливо доводять, що якість професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах вищої педагогічної школи зумовлює рівень освіченості та вихованості майбутнього покоління нашої держави. Ефективність розвитку дитини дошкільного віку залежить від сформованої в майбутніх вихователів професійної культури, яка є результатом професійної підготовки. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні професійної культури як важливої риси кваліфікованого майбутнього вихователя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособ. для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с. – (Современное образование).

3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.

5. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. М. Колосова. – Ялта, 2012. – 19 с. 6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособ. для учителя. – М. Просвещение, 1983. – 96 с.

7. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Беленька Г. В., Богініч О. Л., Борисова З. Н. та ін. за заг. ред. І. І. Загарницької. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.

8. Плетеницька Л. С. Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики): автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01 – теорія та історія педагогіки / Л. С. Плетеницька. – Одеса, 1995. – 23 с.

9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.

10. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / [укл. Ю. В. Буган, В. І. Урусський]. – Тернопіл: ТОКІППО, 2001. – 179 с.

11. Струманський В. П. Концептуально-структурний зміст виховання і виховної роботи в прогностичних проєкціях української наукової педагогіки: [текст] / В. П. Струманський // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 1994. – № 2. – С. 124–127.

12. Шапаренко Х. А. Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти / Х. А. Шапаренко // Наукові записки кафедри педагогіки Харк. нац. універ. ім. В. К. Каразі

Горинюк Оксана
студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розглянуто поняття «гідність людини» та розкриваються психолого-педагогічні передумови та чинники формування почуття власної гідності у молодших школярів.

Ключові слова: почуття власної гідності, психологічні чинники, самоповага, самосвідомість, самоцінність, особистість, ціннісні орієнтації, молодший школяр.

The article considers the concept of "human dignity" and reveals the psychological and pedagogical preconditions and factors of the formation of a sense of self-esteem among junior pupils.

Key words: self-esteem, psychological factors, self-esteem, self-consciousness, self-value, personality, value orientation, junior schoolboy.

Постановка проблеми. В умовах реформування та гуманізації освіти психологічно-педагогічна наука знаходиться в пошуку нових шляхів розвитку та виховання молоді. Враховуючи те, що сьогодні відбувається активний перерозподіл в ієрархії ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, то і вихованій процес зазнає значних змін. Сучасне виховання, ґрунтуючись на особистісно-орієнтований підхід та визнаючи самоцінність особистості, ставить перед собою мету – розвиток людини як неповторної особистості, що здатна стати творцем самої себе та свого життя. Варто відмітити, що орієнтація на формування особистості, якій притаманні основоположні морально-духовні цінності, в тому числі і почуття власної гідності, є умовою розвитку особи, з активною, самостійною громадською позицією. Питання морального розвитку особистості особливої актуальності набуває в молодшому шкільному віці, оскільки саме цей вік вважається сенситивним до розвитку моральних почуттів.

Аналіз наукових джерел. До проблеми морального виховання та формування почуття власної гідності особистості звертались такі науки як філософія, етика, педагогіка та психологія. Варто відмітити, що у психології почуття власної гідності розглядалось в контексті ряду різноманітних проблем, зокрема: як вид самоставлення, форма самоконтролю та самооцінки особистості (І. Бех, О. Колишко, П. Кравченко), моральна цінність людини та феномен самосвідомості (В. Савельєв, М. Юрій, В. Столін). В зарубіжній психології почуття власної гідності вивчалось: в контексті задоволення потреб особистості (А. Маслоу), як складову зрілої особистості (Г. Оллпорт), як компонент самооцінки (М. Вагнер), як змістове наповнення поняття «прийняти себе» (К. Роджерс).

Мета статті – розкрити науково-теоретичні основи дослідження психолого-педагогічних особливостей розвитку почуття власної гідності у молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу. Людська гідність є первинною та визначальною для всіх інших соціальних та моральних цінностей. Сучасні дослідники пов'язують гідність людини з її особистістю як сукупністю високих моральних якостей і високим інтелектуальним розвитком.

Варто відмітити слушність думки І. Д. Беха, який визначає гідність як усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення [2, с. 158].

Можна також погодитись із думкою Л.М.Кулакової про те, що індивід відчуває себе особистістю, коли усвідомлює власну гідність. Разом з тим особистість знаходить особистісний смисл у діяльності. Тобто усвідомлення того, хто ми є, відчуття власної гідності відбувається через взаємозв'язок з іншими, через стосунки з оточуючими в межах певних етнічних груп, культур. Саме у сучасному соціальному просторі самосвідомість виступає на рівні захисту власного «Я», відповідності «образу Я» його життєвому еквіваленту, розкривається як статус індивіда у певній надіндивідуальній цілісності, що охоплює суб'єктивний час, особистісну діяльність, культуру.

Підсумовуючи все вищезазначене можемо визначити сутність гідності як відношення людини до самого себе та відношення до неї з боку суспільства, як до особливої моральної цінності.

В контексті нашого дослідження варто відмітити, що молодший шкільний вік є, як правило, сприятливим для цілеспрямованого, послідовного та систематичного виховання морально-етичних та гуманних якостей особистості. Характерною ознакою молодшого шкільного віку є підвищена чутливість до зовнішніх впливів, віра в істинність всього, що говорять і чому вчать дорослі. На формування самооцінки та самоусвідомлення молодшого школяра впливає те, що сприйняття Я-образу невіддільне від позитивного стороннього схвалення особи дитини. Тобто, дитина творить свій образ відповідно до тих соціальних уявлень про моральні та фізичні якості людини, які надходять ззовні, від найближчого авторитетного оточення. В зв'язку із чим його емоційно-ціннісне ставлення до себе залежить від впевненості в тому, що він хороший.

Почуття власної гідності молодшого школяра являє собою моральне почуття, яке базується на емоційно-ціннісному ставленні до себе та до оточуючих. Також воно має складну структуру, що включає в себе такі конструкти: самоцінність, моральну самооцінку та самоповагу, моральний самоконтроль. Враховуючи зазначене, формування почуття власної гідності у молодшому шкільному віці проходить під впливом багатьох факторів.

Почуття власної гідності, як зазначає І. С. Кон, «залежить від власного життєвого досвіду особистості, її практичної діяльності, у ході якої складаються як її моральні поняття, так і моральні почуття, звички й інші неусвідомлювані компоненти моральної поведінки. Сутність моральності розкривається у вчинках і формується вчинками ж» [7, с. 217]. Можемо погодитись із твердженнями Кулакової Л.М., що основним шляхом формування почуття честі й власної гідності, є шлях самоствердження, пройдений конкретною особистістю [7, с. 218].

Відмітимо, що вирішальну роль у формуванні самосвідомості та почуття власної гідності дитини відіграє сім'я, яка, в ідеалі, має створювати відповідний моральний клімат та умови прийнятні для адекватного морально-емоційного та духовного розвитку дитини. Як стверджує П.Кравченко: «Коли моральне середовище ненормальне, то почуття гідності розбивається об «підводне каміння» на шляху розвитку дитини. Зберегти в сім'ї власну гідність — це

означає зберегти ту основу, без якої людина елементарно невільна. Водночас почуття гідності необхідне для послідовного й цілісного формування морального світу індивіда, його уявлення про свободу» [4, с. 3].

Оскільки для учнів молодших класів притаманним є інтерес до всього нового, прагнення якомога більше дізнатись про навколишній світ, сформувати власний світогляд та світобачення, тому важливу роль на цьому етапі формування почуття власної гідності належить школі, зокрема педагогу, який може стати незаперечним авторитетом. Створюючи адекватний навчально-виховний простір, використовуючи оптимальні методи виховного впливу на дітей молодшого шкільного віку, педагог збагачує їх духовний світ та допомагає у визначенні таких понять як добро, зло, благородство, честь, гідність, самоцінність.

Результати численних психолого-педагогічних досліджень свідчать, що молодший шкільний вік у житті дитини відзначається «позитивною спрямованістю інтересів і настанов, є дуже сприятливим об'єктом формування позитивних звичок поведінки, але їх моральні погляди ще не стали переконаннями, не мають достатньо узагальненого характеру», тому навчально-виховна робота з молодшими школярами повинна бути спрямована на створення підґрунтя формування громадянської позиції, а саме, забезпечення умов для накопичення суспільно-корисних знань та формування вмінь свідомо оцінювати власні дії та давати об'єктивну оцінку поведінці інших» [10, с. 262].

Слід зазначити, що на формування почуття власної гідності впливає система факторів, які взаємопов'язані між собою [11, с. 125]:

1. Об'єктивні суспільні фактори – соціально-економічні умови розвитку особистості; характер діяльності, в яку включена особистість; демографічні умови (національність, сімейний стан тощо); культурні можливості (ступінь віддаленості від осередків культури).

2. Суб'єктивні фактори розвитку особистості – психологічні особливості особистості (задатки, здібності, характер); зміст духовного життя (світогляд, політичні, правові, моральні погляди і норми, ставлення до цінностей та ідеалів, сімейні традиції); культурний рівень: освіта, рівень вихованості тощо.

3. Суб'єктивні зовнішні впливи – сім'я, вчителі, однокласники, друзі, сусіди, засоби масової інформації, культурно-виховні заклади.

Для накопичення особистістю особистого досвіду відносин гідності й честі необхідно створити таку систему виховних впливів і такі соціальні умови (педагогічні, психологічні, правові й ін.) діяльності кожному учневі, у яких буде відбуватися зрушення від прямих зовнішніх вимог до самостійних спонукань, від довільної саморегуляції до мимовільної саморегуляції, від оцінок інших людей до моральної самооцінки.

Основними із цих умов і методів є [5, с. 497].

1. Моральна освіта молодших школярів і формування в їх свідомості відповідних зразків людей з розвиненим почуттям честі й гідності.

2. Накопичення досвіду моральних переживань, пов'язаних з почуттям честі й власної гідності.

3. Самоствердження особистості в різноманітних сферах життєдіяльності, охарактеризованому як основний шлях формування почуття власної гідності.

Почуття власної гідності формується, зміцнюється й розбудовується тільки через утвердження в будь-якому виді діяльності або спілкуванні, де школяр досягає певного успіху (проявляє компетентність), одержує схвалення інших (імпонує іншим), а також відчуває емоційне задоволення від зробленого.

Таким чином, почуття власної гідності дитини – це складний морально-емоційний процес усвідомлення дитиною цінності своєї особистості. Створюючи адекватний навчально-виховний простір, який має базуватись на загальнолюдських цінностях, заснованих на принципах моралі цивілізованого світу та, водночас, на принципах української національної ідеї, педагогам та батькам слід пам'ятати, що почуття власної гідності необхідно утверджувати та розвивати з раннього дитинства. Почуття власної гідності формується в процесі виховання та самовиховання, самопізнання та самооцінки, в основі якої лежать рефлексивні процеси розуміння дитиною, що вона собою являє, які моральні якості їй притаманні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоусова Н.М. Вивчення психологічних чинників розвитку почуття власної гідності у молодших школярів / Н.М. Білоусова // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Випуск 10. – 2010. – С. 33-43.

2. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник / Іван Дмитрович Бех. – К: Либідь, 2008. – 848 с.

3. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник / [М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін.]; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.

4. Кравченко П. Гідність людини як ціннісний принцип її соціального буття / П. Кравченко // Філософські обрії: наук.-теорет. часопис. – Полтава: ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2003. – Вип. 9. – С. 1–5.

5. Кулакова Л.М. Емоційно-моральний розвиток як підґрунтя формування почуття власної гідності у молодших школярів / Л.М. Кулакова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – 2014. – Том. X. – Вип. 26. – С. 490-502.

6. Кулакова Л. М. Почуття власної гідності як конструкт самосвідомості особистості / Л. М. Кулакова // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 26. – С. 326-339.

7. Кулакова Л.М. Психологічні особливості розвитку почуття власної гідності у молодшому шкільному віці / Л.М. Кулакова // Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ. – 2013. – Випуск 2. – С. 216-221
8. Матвієнко О.М. Особливості виховання гуманних відносин у дітей молодшого шкільного віку [Електронний ресурс] / О.М. Матвієнко – Режим доступу до ресурсу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/5/visnuk_26.pdf
9. Падафет Ю. Г. Гідність людини як ключова державно-управлінська цінність / Ю. Г. Падафет // Теорія та практика державного управління. – 2014. – Вип. 2. – С. 29-35.
10. Трухін І.О. Основи шкільного виховання: навчальний посібник / І.О. Трухін, О.Т. Шпак. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
11. Фрадинська А. П. Соціально-психологічні чинники духовного зростання особистості в юнацькому віці / А. П. Фрадинська, В. В. Корж // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". - 2015. - № 11. - С. 123-126.
12. Чиренко, Н. В. Почуття власної гідності: критерії та показники / Чиренко Н.В. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць Інституту проблем виховання АПН України – 2008. – С. 115-119.

УДК 371.13:371:14:372.4

Катерина Гоцуляк
кандидат педагогічних наук,
викладач, Івано-Франківський коледж
ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»
E-mail: Kate81@i.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реформування сучасної шкільної освіти України, зокрема її початкової ланки, потребує активізації інноваційних процесів, спрямованих на модернізацію змісту, форм і методів виховання і навчання дітей, розробку й апробування нових освітніх технологій, що потребує відповідної підготовки вчителя. Успішна реалізація навчально-виховної і освітньої функції школи

першого ступеня значною мірою залежить від професіоналізму вчителів початкової ланки освіти.

Серед педагогічних умов підготовки вчителя у системі післядипломної освіти нами визначено: активізацію мотивації вчителя початкових класів до ефективного використання диференційованого навчання молодших школярів; удосконалення змістового компонента післядипломного педагогічного процесу з метою розширення наукових уявлень вчителя про диференційоване навчання молодших школярів; використання тренінгових технологій щодо реалізації диференційованого навчання в початковій школі.

Результати дослідження показали, що запроваджені педагогічні умови допомогли усвідомити значущість та необхідність використання диференційованого навчання у початковій школі, сформувати ціннісне ставлення до професійної дійсності, оцінити власний рівень готовності до педагогічної діяльності, проектувати шляхи свого професійного зростання.

Ключові слова: *диференційоване навчання, підготовка вчителів, педагогічні умови, тренінг, варіативність.*

Reforming the modern school education of Ukraine, in particular its initial level, requires the intensification of innovative processes aimed at modernizing the content, forms and methods of education and training of children, development and testing of new educational technologies, which requires appropriate teacher training. The successful implementation of the educational and educational function of the school of first degree depends to a large extent on the professionalism of the teachers of the initial level of education.

Among the pedagogical conditions for teacher training in the system of postgraduate education, we have defined: activation of the motivation of the elementary school teacher to the effective use of differentiated training of junior pupils; improvement of the content component of the postgraduate pedagogical process in order to expand the scientific representations of the teacher on differentiated training of junior pupils; use of training technologies for the implementation of differentiated learning in elementary school.

The results of the study showed that the pedagogical conditions introduced helped to realize the importance and necessity of using differentiated learning in elementary school, to form a value attitude towards professional reality, to assess their own level of readiness for pedagogical activity, to design ways of their professional growth.

Key words: *differentiated learning, teacher training, pedagogical conditions, training, variability.*

Постановка проблеми. Основна причина труднощів учителя в реалізації диференційованого навчання молодших школярів – недосконалість знань з особистісного розвитку учнів та недостатній рівень готовності до диференційованого навчання, розроблення та застосування системи диференційованих завдань з урахуванням рівнів інтелектуального розвитку

молодших школярів, надання педагогічної допомоги адекватної потребам учнів у засвоєнні навчального матеріалу.

Актуальність дослідження. Аналіз змісту навчальних планів, програм підвищення кваліфікації вчителів початкових класів ОППО, а також опитування вчителів, які вже мають певний досвід роботи у школі засвідчили, що неготовність вчителя до диференціації навчального процесу пов'язана передусім з недостатністю системних психолого-педагогічних та методичних знань, практичних умінь розподілити учнів за типологічними групами, розробити диференційовані завдання. Іншими словами, у вчителів бракує системних знань та відповідних практичних компетенцій, професійної майстерності для реалізації диференційованого навчання молодших школярів.

Аналіз останніх публікацій. Теоретичні та методичні аспекти диференціації навчання досліджувалися у працях Ш. Амонашвілі [1], Ю.Бабанського [2], В. Бондаря [6], М. Вашуленка [8], В. Сухомлинського [17] та інших науковців. Концептуальні засади підготовки учителів початкової школи до творчої професійної діяльності розкрито у наукових доробках Н. Бібік [5], О. Кучая [11], М. Марусинець [12] та ін. Важливе значення мали наукові праці з проблем підготовки та розвитку професійної майстерності вчителя в умовах післядипломної освіти (В. Берека [4], І. Зязюн [10] та ін.)

Мета дослідження – зорієнтувати вчителя початкової школи не лише на типову педагогічну ситуацію, але й зрозуміти специфіку організації навчальної діяльності в умовах варіативності навчально-виховного процесу в початковій школі, вміти реалізовувати диференційоване навчання з метою врахування індивідуальних особливостей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Одним із шляхів розв'язання даної проблеми в системі післядипломної освіти є створення необхідних оптимальних педагогічних умов для вдосконалення педагогічної майстерності вчителя початкових класів щодо використання диференційованого навчання школярів на різних етапах.

Визначаючи педагогічні умови акцентуємо увагу на тому, що процес навчання у системі післядипломної освіти заснований на певних закономірностях, які у контексті нашого дослідження зумовлюють послідовність досягнення визначеної мети; уможливають ефективне управління процесом навчально-пізнавальної діяльності вчителя початкових класів на основі передбачення її результатів; дають підстави для наукового обґрунтування та оптимізації змісту, форм і методів підготовки вчителя початкових класів до диференційованого навчання молодших школярів.

Серед таких педагогічних умов визначено: активізацію мотивації вчителя початкових класів до ефективного використання диференційованого навчання молодших школярів; удосконалення змістового компонента післядипломного педагогічного процесу з метою розширення наукових уявлень вчителя про диференційоване навчання молодших школярів; використання тренінгових технологій щодо реалізації диференційованого навчання в початковій школі.

Розглянемо реалізацію визначених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – активізація мотивації вчителя початкових класів до ефективного використання диференційованого навчання молодших школярів – передбачала виконання таких завдань: вивчення теоретичного підґрунтя самого поняття «мотивація», теорій мотивації, функцій мотивації; з'ясування мотивів та стимулів вчителя щодо необхідності використання диференційованого навчання у початковій школі; визначення дидактичних можливостей активізації мотивації вчителя початкових класів до ефективного використання диференційованого навчання молодших школярів.

Вивчення мотивації є однією з центральних проблем дидактики та педагогічної психології. В цій галузі досягнуто певних результатів, але мінливість, рухомість, різноманіття мотивів дуже складно звести до стійких структур, однозначно визначити методи керування цими мотивами.

Взаємозалежність зовнішніх і внутрішніх умов розвитку особистості та її мотиваційної сфери досліджували Л. Виготський [9], В. М'ясіщев [13], С. Рубінштейн [15]; джерела мотивації розглянуто у працях В. Асеева, С. Занюка, В. Мерліна та ін. Сучасний науковець, який займався вивченням проблем мотиваційної сфери та закономірностей її формування у студентському віці та в подальшій професійній діяльності є А. Поляков [14].

На підставі вивчення теоретичних засад *мотивацію учителів початкових класів до реалізації диференційованого навчання* розглядаємо як ієрархічну систему мотивів, які спонукають їх до активної навчально-пізнавальної діяльності, особистісного та професійного самовдосконалення, зокрема до використання варіативних форм роботи на уроці.

Серед з'ясованих нами мотивів щодо необхідності використання вчителями диференційованого навчання на уроках в початковій школі превалюють такі: усвідомлення професійної необхідності використання диференційованого навчання, професійної самореалізації, потреба у самопізнанні, глибокі пізнавальні та професійні інтереси, пізнавальні мотиви пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом її виконання.

Реалізація першої педагогічної умови здійснювалася за допомогою використання інноваційних форм, методів та технологій навчання. Запропоновані форми роботи сприяли розвитку професійної компетентності вчителя, його творчого потенціалу, підвищенню педагогічної майстерності, розвитку ініціативи, креативності, активізації роботи й захоплення; формуванню готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема диференційованого навчання, у навчально-виховний процес; відповідальності вчителя за успішність молодших школярів.

На нашу думку, аналіз педагогічних завдань, моделювання й педагогічні ігри, розроблені з урахуванням змісту диференційованого навчання, дають об'єктивні можливості для розвитку у вчителя початкових класів уміння здійснювати такий процес.

У навчанні вчителя широкого застосування набувають навчально-рольові педагогічні ігри. Вчитель може вибрати і «програти» один із варіантів педагогічної гри, одержати конкретне уявлення про сутність диференційованого навчання молодших школярів.

Друга педагогічна умова – удосконалення змістового компоненту післядипломного педагогічного процесу з метою розширення наукових уявлень вчителя про диференційоване навчання молодших школярів – реалізовувалася за допомогою впровадження в зміст післядипломного педагогічного процесу авторського спецкурсу «Варіативність форм навчальної роботи з учнями початкових класів». Мета спецкурсу – оволодіння вчителями початкових класів знаннями та вміннями з диференціації навчання на основі використання варіативних форм навчальної роботи.

В основу спецкурсу покладено ідеї вдосконалення педагогічної майстерності вчителя початкових класів, що базуються на сучасних тенденціях розвитку системи навчання дорослих у післядипломній освіті і вбирають найкращі зразки психолого-педагогічного досвіду роботи українського і міжнародного рівнів.

Використання спецкурсу посилює практичну, проектну, дослідно-експериментальну складові професійної майстерності вчителя початкових класів, розвиток педагогічної відповідальності вчителя за успішність молодших школярів, активізацію мотивації до усвідомлення важливості диференційованого навчання молодших школярів у професійній діяльності на рівні переконань.

Спецкурс містить пояснювальну записку, навчально-тематичний план, зміст за темами, питання для самоконтролю, завдання для самостійної роботи, список літератури.

Серед форм проведення лекційно-семінарських занять найбільш ефективними вважаємо такі: дискусія, інтерактивна лекція, лекція-відеотренінг, інструктивно-методичні заняття, консультації, конференції з обміну досвідом, майстер-класи, коучинги, педагогічні тренінги, круглий стіл, ситуативний аналіз.

Сформульовані у спецкурсі положення та узагальнення можуть бути корисними й для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності «Початкова освіта». Авторські методичні рекомендації розроблено для формування в учителя початкових класів системи знань щодо варіативності форм навчання, диференціації та індивідуалізації.

Уважаємо за доцільне наголосити, що в закладах післядипломної педагогічної освіти запроваджують нові навчальні курси підвищення кваліфікації. Наприклад, модуль і спецкурс «Компетентнісні засади сучасного змісту диференційованого навчання», метою яких є з'ясування теоретичних засад компетентнісно орієнтованої освіти в межах диференціації навчання та озброєння вчителів сучасними технологіями формування компетенцій молодших школярів.

Третя педагогічна умова передбачала використання тренінгових технологій щодо реалізації диференційованого навчання в початковій школі. У цьому контексті підтримуємо думку Л. Бондарєвої, що універсальність тренінгових технологій «уможливлює застосування їх у різних сферах діяльності. Можливі варіанти їх інтеграції у навчальний процес ВНЗ, застосування різними тренінговими центрами і подібними організаціями (наприклад, центрами перепідготовки персоналу, курсами підвищення кваліфікації, службою зайнятості населення), використання консалтинговими фірмами і тренінговими підрозділами великих підприємств» [7, с. 125].

Немає сумніву, що використання тренінгових технологій орієнтоване на розвиток критичного мислення, пошук відповідей на проблемні професійні ситуації, створення невимушеного спілкування викладача-тренера і академічної групи. Водночас практичне використання технології тренінгового навчання виявляє деякі проблеми та труднощі, наприклад, у недостатньому забезпеченні навчально-матеріальної бази.

Тренінг дає змогу співпрацювати особистостям, активізувати глибинні процеси, розв'язувати власні проблеми; посилює зміну, розвиток та корекцію поведінкових установок; розвиває вміння знаходитися у колективі, ідентифікувати себе з іншими та використовувати колективний зв'язок при оцінці власних почуттів та переконань.

На наш погляд, слушною є думка Т. Сулими, яка зазначає, що особливістю тренінгу є те, що його можна здійснювати як на лекційних, так і на практичних, семінарських та інших заняттях. Головним у цьому сенсі є спосіб, суть, що полягає не в «передаванні» викладачем певної суми правильних знань студенту, а в пошуку і «виробленні» ним власного знання, можливості бути творцем самого себе, своїх відносин з іншими людьми [16, с. 468].

Зауважимо, що основними формами тренінгового процесу виступають (Н. Баранова [3]): рольова гра, ігрова ситуація, вправа, лекція, дискусія, презентація, аналіз ситуації, проектування та моделювання, музична психо- та арттерапія, психогімнастика, різноманітні психотехніки. Методи, що застосовуються у процесі тренінгу, переважно, інтерактивні, зокрема тренінгові вправи.

Нами виокремлено основні етапи акмеологічного тренінгу підготовки вчителя початкових класів до диференційованого навчання у професійній діяльності: організаційно-діагностичний, основний, корекційно-творчий і заключний.

У процесі проведення тренінгів вирішальна роль належить тренеру-викладачу, на якого покладена відповідальність за перебіг тренінгової програми та досягнення очікуваних результатів. Від нього вимагається високий професіоналізм, гнучкість, постійна увага, велика віддача, значні енергетичні затрати, розвинуте вміння працювати з групою, а також правильно скеровувати індивідуальну роботу.

Під час використання тренінгів відбувається розвиток позитивної мотивації, активної соціальної позиції; особистості; умінь самоконтролю, рівня особистісної культури; комунікативної компетентності тощо.

Висновки. Результати дослідження показали, що включення в навчальні плани підготовки вчителя початкових класів авторського спецкурсу допомогло усвідомити значущість та необхідність використання диференційованого навчання у початковій школі, сформуванню ціннісного ставлення до професійної дійсності, оцінити власний рівень готовності до педагогічної діяльності, проектувати шляхи свого професійного зростання та саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у характеристиці моделі підготовки вчителя початкових класів до диференційованого навчання молодших школярів в умовах післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвілі Ш. А. Щоб дарувати Дитині іскорку знань, Вчителю треба ввібрати море Світла. Донецьк : [б. в.], 2009. 84 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М. : Педагогика, 1977. 250 с.
3. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 159 с.
4. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : монографія / В. Є. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 482 с.
5. Бібік Н. М. Засоби формування пізнавальних інтересів молодших школярів. URL : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/4/visnuk_10.pdf.
6. Бондар В. І. Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика / за ред. В. І. Бондаря ; упоряд. О. Я. Митника. К. : Почат. школа, 2011. 384 с.
7. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 250 с.
8. Вашуленко М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. Початкова школа. 2009. № 1. С. 16–21.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология; под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
10. Зязюн І. А. Філософія освіти: парадигми і технології. Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика. К., 2001. С. 7–20.
11. Кучай О. В. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. Вип. № 34 (247). С. 137–140.

12. Марусинець М. М. Модель професійної рефлексії вчителя початкових класів. Вісн. післядипломної освіти : зб. наук. пр. / ред. кол. В. В. Олійник (голов. ред.) та ін. К. : Геопринт, 2009. Вип. 13. Ч. 1. С. 32 – 38.

13. М'ясищев В. Н. Психология отношений. М. : МПСИ, 2005. 158 с.

14. Поляков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 23 с.

15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [сост. А. В. Бругименский, К. А. Абульханова-Славская]. СПб. : Питер, 2000. 259 с

16. Сулима Т. С. Психолого-педагогічні умови підготовки компетентного педагога професійного навчання у світлі Болонських домовленостей. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. Кривий Ріг: Редакція КДПУ, 2010. Випуск 30. С. 464–469.

17. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.

УДК 378.881.1: 811.161.2

Ірина Гуменюк

кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти

ДВНЗ „Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаніка”,

E-mail: imix@ukr.net

МЕТОДИЧНЕ СЕГМЕНТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДИСКУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У КОНТЕКСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті окреслено дефініцію понять „навчальний дискурс”, „навчальний дискурс дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Обґрунтовано необхідність застосування методичного сегментування названого курсу в контексті післядипломної освіти педагогічних працівників.

***Ключові слова:** українська мова (за професійним спрямуванням), дискурс, навчальний дискурс, професійна компетентність.*

The article explains the definitions of the concepts „educational discourse”, „the educational discourse of the discipline 'Ukrainian Language (for Professional

Purposes)'''. There has been substantiated the necessity of usage of the methodical segmentation of the mentioned course in the context of postgraduate education of pedagogical workers.

Key words: *Ukrainian language (for professional purposes), discourse, educational discourse, professional competence.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Майбутнє кожної нації прямо залежить від інтелектуального розвитку її представників, а отже, від освіти, її мобільності, інноваційності та транскордонності. Сучасна освітня система покликана сформувати фахівця, адаптованого до нової інформаційної ситуації, здатного швидко орієнтуватися в професійних запитах, перекваліфікуватися, бути мотивованим до самоосвітньої діяльності.

У контексті сучасних економічних реалій педагогічний працівник отримує широкі можливості кваліфікаційного й професійного зростання, використовуючи які, він прагне отримати „універсальні” знання прикладного спрямування, що підвищать шанси на успішне працевлаштування, адаптацію в новому колективі та кар’єрний ріст. На жаль, не всі курси, що пропонуються слухачам післядипломної освіти, можуть досягти поставленої мети й забезпечити бажаний результат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією із обов’язкових нормативних дисциплін для слухачів молодших курсів усіх спеціальностей є українська мова (за професійним спрямуванням). Курс було введено згідно з Постановою Кабінету Міністрів № 998 від 08.09.1997 року, де затверджено „Комплексні заходи щодо всебічного розвитку і функціонування української мови”, замість дисципліни „Ділова українська мова” [6]. З названої дати й до сьогодні в науково-методичних журналах регулярно з’являються праці, присвячені специфіці викладання названої дисципліни. Ці наукові розвідки можна згрупувати за кількома напрямками:

1) дослідження загального характеру (М. Лісовий, Л. Тищенко, Н.Юрійчук, О.Мельничук, Л. Сілевич, Л. Головата, Л. Костюк, Н. Легкодух, О.Антончук та інші);

2) дослідження окремих технологій та підходів викладання (О. Тележкіна, Н. Мушировська, О. Мельничук, Л. Сілевич, І. Романова, О. Гриджук та інші);

3) концептуальні дослідження (С. Дорошенко, В. Дубічинський, Л.Васенко, О. Бондарець, О.Тищенко);

4) лінгводидактичні дослідження (Г. Горох, Г. Лукаш, О. Старова, Т.Панова, Л. Мельник, Т. Маркотенко, А. Євграфова, З. Сікорська та інші);

5) вузькогалузеві дослідження (Н. Тоцька, Т. Лобода, А. Савіна, В.Рогозіна, Т. Марцінко, І. Москаленко, Л. Шлеїна, Н. Чабан, Н. Костиця, Н.Солодюк та інші) [4, с. 116-117].

Однак, незважаючи на існування великої кількості тематичних публікацій, проблема навчального дискурсу української мови (за професійним спрямуванням) в контексті післядипломної освіти фахівців не знайшла

належного висвітлення. З огляду на універсальність названого курсу, спрямованого на формування усного й писемного професійного мовлення, а також на ту обставину, що „Українська мова (за професійним спрямуванням) досі залишається єдиною філологічною дисципліною, що вивчається на молодших курсах усіх спеціальностей, вважаємо необхідним проведення структурно-змістового аналізу найбільш ефективних навчальних блоків, спрямованих на формування навичок професійного спілкування.

Мета – здійснити методичне сегментування навчального дискурсу української мови (за професійним спрямуванням) у контексті післядипломної освіти педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття „навчальний дискурс” не має однозначного трактування ні в лінгвістичній, ні в педагогічній науковій літературі, що пов’язано з різним розумінням природи дискурсу. Так, А.Р. Габідулліна відстоює думку про існування навчально-педагогічного дискурсу як „семіотичного процесу формування та інтерпретації навчальних текстів у цілісній, замкненій комунікативній ситуації у сфері організованого навчання” [3, с. 70-71].

Окремі науковці розглядають навчальний дискурс як академічний рід красномовства. Так, Г. Апресян відносить до академічного красномовства вузівську лекцію, наукову доповідь, науковий огляд, наукове повідомлення [1, с. 83]. Прикметно, що під власне академічним автори здебільшого розуміють науковий дискурс, а вузівський і шкільний репрезентують види навчального дискурсу.

Нерідко НПД асоціюється в дослідників з освітнім надтекстом — сукупністю підручників, методичних посібників, програм тощо, властивих сфері організованого навчання [2, с. 5].

На нашу думку, виходячи із узагальненого міждисциплінарного трактування дискурсу як „складного комунікативного явища, що містить, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні чинники (знання про світ, установки, мету мовця, спрямованість на його ментально-прагматичну сферу і т. ін.” [5, с.18], навчальний дискурс, як окрема інституційна група дискурсу, об’єднує в собі всі аспекти навчальної ситуації (лінгвістичні, екстралінгвістичні, надтекстові, технологічні, психологічні, прагматичні тощо), які дають можливість студентам засвоїти зразки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки шляхом „занурення” у створений професійний контекст.

Навчальний дискурс враховує отримані попередні знання й звернення до прогнозованого майбутнього досвіду, інтенції та інтереси його учасників, якими виступають викладачі, студенти та інші особи, опосередковано причетні до створення професійного контексту (працівники бібліотеки, вчителі, представники адміністрації закладу та ін.).

Навчальний дискурс конкретної дисципліни, зокрема української мови (за професійним спрямуванням), складається із системи чинників, орієнтованих на опанування студентами усним та писемним професійним мовленням, і може

бути структурованим відповідно до спеціальності, здобуття якої є кінцевою метою навчання. У цьому контексті дисципліна „Українська мова (за професійним спрямуванням)” є універсальним курсом, оскільки її зміст спрямований на формування комплексу професійних компетентностей, що відповідають потребам майбутньої спеціальності, а саме: здатність до науково-пошукової та інноваційної діяльності, до самостійності й нестандартності рішень, творчого мислення, термінологічної та інформаційно-технологічної обізнаності, самоосвіти, до налагодження контактів з учасниками професійної діяльності, загальнонаукової, документної, мовленнєво-комунікативної компетентності тощо.

Така навчальна мобільність передбачає відповідне методичне сегментування змісту дисципліни з метою логічного впорядкування його частин за принципами „від легкого до складного”, „від теорії до практики” та наповнення професійно орієнтованими завданнями (тексти, навчальні вправи, ситуативні завдання, тести тощо).

Відповідно до типової програми курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, що затверджена Міністерством освіти і науки України для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (наказ №1150 від 21 грудня 2009 року зі змінами згідно наказу МОН №259 від 29.03.10 р.) [7], та на основі багаторічного практичного досвіду викладання названого курсу в процесі підготовки майбутніх педагогічних працівників пропонуємо його методичне сегментування, ефективність якого підтверджена результативністю навчальної роботи (рис. 1).

I. Теоретична підготовка з формування мовно-стилістичної компетентності орієнтована на знання стилів сучасної української літературної мови, їх призначення, сфери використання, ознак, підстилів; культуромовна компетентність передбачає оволодіння основними комунікативними ознаками культури мовлення; професійна мовно-комунікативна компетентність забезпечує професійне спілкування на належному рівні. Відповідно результативність практичного блоку залежить від продуктивності процесу набуття студентами комунікативного досвіду. З цією метою дається блок самостійної роботи, спрямованої на пошук та креативне перетворення матеріалу.

II. Опанування норм українського професійного мовлення та мови ділових паперів відбувається рівнобіжно й отримує свій практичний вияв в умінні складати різні типи документів, правильно добираючи мовні засоби, що репрезентують їх специфіку. Найбільш результативною формою самостійної роботи в цьому сегменті виявилось завдання з оформлення пакету документів.

III. Термінологічна, лінгво-технологічна та редакторська компетентності є невід’ємною характеристикою висококваліфікованого фахівця. Усі види практичної роботи спрямовуються на оволодіння фаховою термінологією, способами й засобами оформлення наукових текстів, редагування текстів

професійного спрямування тощо. Показником ефективності є виконання й презентація результатів самостійної роботи.

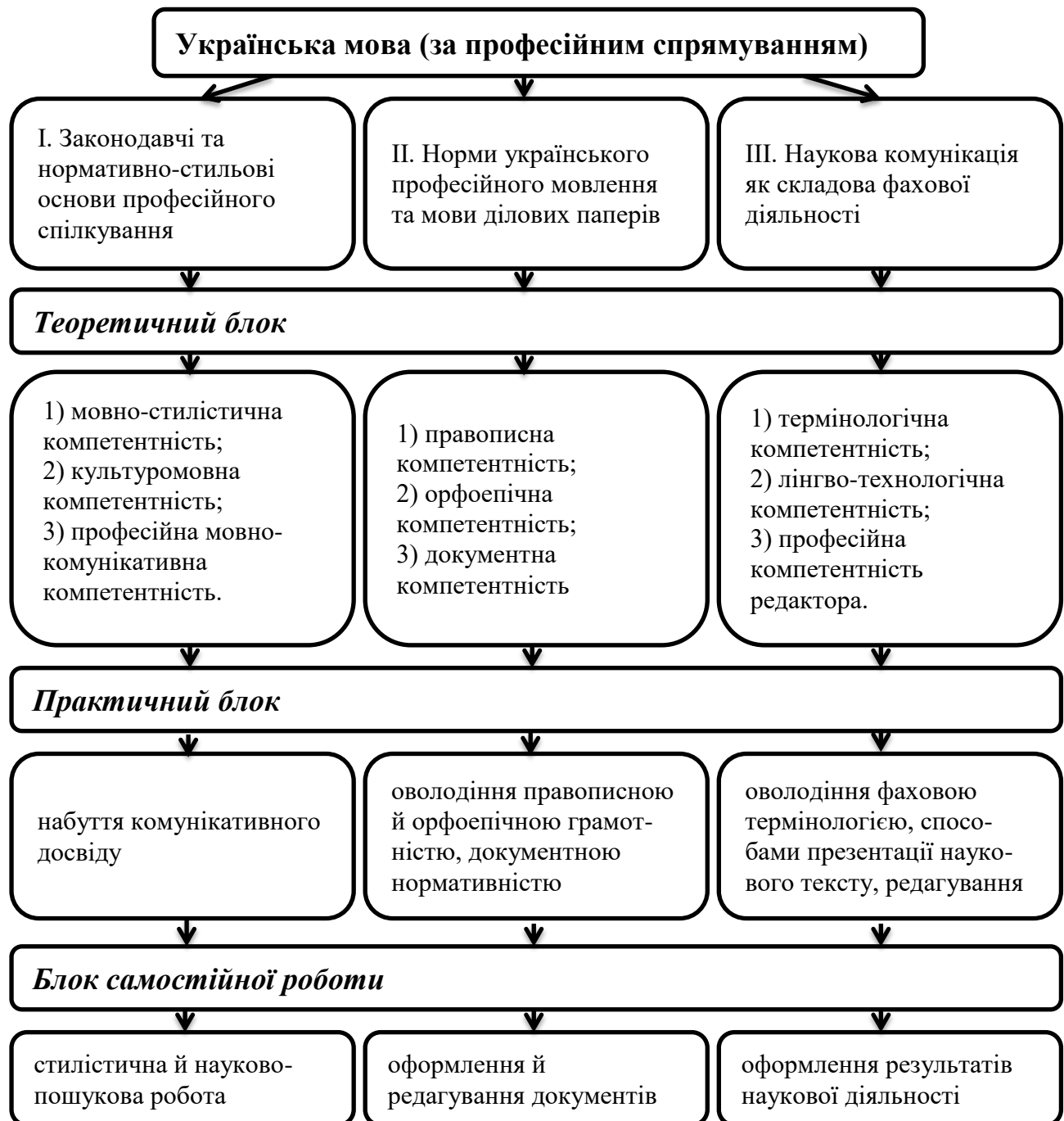


Рис. 1. Сегментування навчального дискурсу української мови (за професійним спрямуванням)

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає зміни стратегій і тактик розвитку вищої школи, форм і методів навчання, переорієнтації на прикладні аспекти навчальних курсів, самоосвіту та

саморозвиток особистості протягом життя. Особливого значення набувають „мобільні” дисципліни, які дають можливість адаптувати їх зміст до будь-якої спеціальності, що здобувається. Курс „Українська мова (за професійним спрямуванням)” орієнтований на здобуття комунікативного досвіду, що сприяє розвиткові креативних здібностей студентів та спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця. Правильне методичне сегментування з відповідним професійно спрямованим змістовим наповненням дозволяє підготувати висококваліфікованого педагогічного працівника.

Перспективним для подальших наукових розвідок вважаємо завдання сформулювати теоретичне уявлення про сучасний стан методики навчання української мови (за професійним спрямуванням): сутність, структуру, особливості функціонування, з’ясувати прогностичні тенденції її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апресян Г. З. Ораторское искусство. М. : МГУ, 1978. 280 с.
2. Богатырева О. П. Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста (на материале английского языка) : Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. С. 5.
3. Габідулліна А.Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. // Мовознавство. 2009. № 6. С. 70-78.
4. Гуменюк І.М. Formation and development of methods of teaching Ukrainian language (for professional purposes): historiography of a question // SWorld Journal. 2017. № 12. С. 116-121.
5. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Т.А.Дейк, В. Кінч. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів № 998 від 08.09.1997 року „Про затвердження комплексних заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови. URL: zakon.rada.gov.ua/go/998-97-п (дата звернення 02.10.2018).
7. Про затвердження програм навчальної дисципліни "Українська мова (за професійним спрямуванням)". Наказ МОН № 1150 від 21.12.09 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/ (дата звернення 02.10.2018).

*Світлана Дзюба, Віра Барінова,
викладачі Лубенського
фінансово-економічного коледжу
Полтавської державної аграрної академії
E-mail: lfeklubny@ukr.net*

ВТІЛЕННЯ ПРОВІДНИХ ТВОРЧИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У статті розглядається тісний взаємозв'язок творчих педагогічних ідей В.О. Сухомлинського з можливостями формування ключових компетентностей у закладах освіти, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів. Увага зосереджується на актуальності поглядів видатного педагога в умовах сучасних освітніх тенденцій, покликаних забезпечити якісну професійну підготовку.

***Ключові слова:** творча спадщина В.О. Сухомлинського, компетентнісний підхід, ключові компетентності здобувачів освіти.*

The article deals with close interrelation of V.O. Sukhomlynskyi creative pedagogical ideas with the opportunities of forming key competences at the educational establishments training junior specialists. Attention is focused on the relevance of the outstanding teacher's views in the conditions of modern educational tendencies designed to provide qualitative professional training.

***Key words:** V.O. Sukhomlynskyi creative heritage, competent approach, key competences of education receivers (students key competences).*

Постановка проблеми. Зміни в освітньому середовищі спонукають педагогічні колективи закладів освіти до розробки і запровадження інноваційних методик навчання та виховання, а разом з цим – до пошуку натхнення у витоках педагогічних традицій, ідеях, виплечаних багатим досвідом української та світової освітньої практики. Можна впевнено сказати, що неоціненна спадщина педагогічних ідей В.О. Сухомлинського продовжує своє існування і розвиток, втілюючись у практиці роботи шкіл та дошкільних закладів. Проте питання удосконалення системи вищої освіти у контексті актуальної нині проблеми формування ключових компетентностей майбутніх фахівців також потребує всебічного аналізу з точки зору видатного педагога. На сторінках численних праць В.О. Сухомлинського сучасні викладачі закладів вищої освіти можуть знайти джерело вдосконалення власної професійної майстерності, спрямовуючи діяльність на якісне надання освітніх послуг і отримання бажаного результату – формування особистості компетентного фахівця.

Актуальність дослідження. З перших кроків на освітянській ниві варто хоча б на мить заглибитись у багатогранний світ педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського – тоді освітні реалії з їх буденними завданнями і перспективними цілями віддзеркалюватимуться зовсім під іншим кутом. Справедливо визнана провідними педагогами України і світу, концепція видатного корифея педагогічної науки і практики відзначається демократичністю, гуманізмом, органічно поєднуючи в собі класичну і народну педагогіку.

Цитуючи президента НАПН України В.Г. Кременя [3, с. 8 – 9], зазначимо, що В.О. Сухомлинський значно обігнав свій час і зумів продемонструвати зразки педагогічної мудрості, які мають велике значення не тільки для практики сьогодення, а й для сучасної педагогічної науки. Його ідеї відповідають загальноцивілізаційним тенденціям розвитку, що все більше утверджуються і в Україні.

Вимога забезпечувати «формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» [18], виконання якої покликані забезпечувати Державні освітні стандарти і навчальні програми, обумовлює актуальність дослідження широкого спектра педагогічних проблем освітньо-виховного характеру в історико-сучасному контексті. Мова йде про можливості та перспективи впровадження ідей В.О. Сухомлинського в закладах вищої освіти I – II рівнів акредитації, зокрема для втілення ключових положень Освітньої програми профільної середньої освіти закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти [2].

Серед великого обсягу творчих ідей педагога-новатора заслуговує на увагу питання зв'язку цих ідей з сучасною компетентнісною парадигмою у формуванні вимог до очікуваних результатів навчання здобувачів освіти.

Аналіз останніх публікацій. Науково-методологічний інтерес до питання формування ключових компетентностей здобувачів освіти у контексті поглядів В.О. Сухомлинського можна прослідкувати, вивчаючи досвід провідних науковців нашої країни. Досліджуючи педагогіку Василя Сухомлинського в системі цінностей демократичного суспільства, Бик А.С. констатує, що інтенсивні пошуки оптимальної моделі освіти зумовлюють активізацію творчості педагогічних працівників в усіх сферах і напрямках освітньої діяльності. У цьому зв'язку особливо загострюється інтерес до надбань видатних діячів освіти і педагогічної науки минулого [3, с. 214]. Н.П. Дічек відзначає універсальність творчої спадщини Василя Сухомлинського, педагогічне новаторство якого має надзвичайне значення не лише для розвитку школи, а й для соціокультурної практики, розвитку духовної культури і суспільної свідомості українців [5, с. 8].

«Визначальною особливістю педагогічної теорії та практики В. Сухомлинського є багатогранність і відносна завершеність їх структурно-змістових та функціональних параметрів. Це дає підстави розглядати все, створене ним, як педагогічну систему, що акумулювала в собі найкращі надбання минулого й сучасного у поєднанні з оригінальними ідеями та інноваційними технологіями вченого й втіленням їх у педагогічному процесі» – стверджує М.Й. Боришевський [9, с. 217]. Ці погляди поділяє О.В. Сараєва [10, с. 11], яка радить сприймати педагогічну систему В. Сухомлинського варто не спрощено і відокремлено, а у всій її складності та єдності, у взаємозв'язках і взаємовпливах з іншими явищами: суспільнополітичним становищем, ступенем розвитку педагогічної науки, школи, освіти.

Б.А. Дьяченко визначив перспективні напрями осмислення компетентнісного підходу до якості освіти на засадах ідей В. Сухомлинського [6, с. 13–16]. Науковець зазначає, що спадщина В. Сухомлинського дає можливість визначити дидактичний регламент формування та розвитку загальнонавчальних умінь. Зосередивши увагу на особистісно-орієнтованій спрямованості компетентнісного підходу, зауважимо, що на думку С.В. Міхелі, у працях В.О. Сухомлинського поняття «особистісно орієнтований підхід» відсутнє. Проте більшість його праць була певною мірою присвячена питанням саме особистісного підходу до учнів і, по суті, розв'язувала проблеми його розбудови, у чому неважко впевнитись, якщо проаналізувати його спадщину з сучасного погляду [3, с. 305].

О.Я. Савченко стверджує, що у працях В.О. Сухомлинського «широко вживаються терміни: всебічний розвиток, розвиток мислення, розвиток почуттів, мовленнєвий розвиток, інтелектуальний розвиток, культурний розвиток, фізичний розвиток, розвиток навчальної діяльності, розвиток потреб та інтересів, розвиток мотивів учіння, розвиток працелюбності, розвиток культури бажань» [3, с. 97–99]. При цьому не варто концентрувати увагу лише на вказаних вище якостях молодших школярів, підтвердженням цього є думка М.І. Сметанського: «Ми тільки сьогодні починаємо усвідомлювати, як глибоко і масштабно мислив видатний педагог, наскільки чітко і багатогранно бачив він основні стратегічні завдання у формуванні особистості» [3, с. 206].

Тематика даного дослідження переплітається з думкою Я.В. Шведової, яка вважає підвищення якості професійної освіти одним з пріоритетних напрямків модернізації системи освіти. Піклуючись про професійний розвиток студентів, нерідко ми упускаємо питання морального виховання. Тому сьогодні особливо актуально звучать слова В.О. Сухомлинського: «... все життя людини, все життя нашого суспільства залежить вирішальною мірою від того, яка буде моральна серцевина в нашій людині» [17, с. 191–192].

Мета дослідження. Вважаючи провідним завданням сучасної вищої освіти впровадження компетентнісного підходу в цілісній системі професійної підготовки здобувачів освіти, встановити взаємозв'язок творчих педагогічних ідей В.О. Сухомлинського з можливостями формування ключових

компетентностей, визначених Законом України «Про освіту» та відображених в Освітній програмі профільної середньої освіти закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Перед педагогами закладів освіти усіх рівнів сучасність ставить вимоги, подібні тим, які висловлював до себе і колег В.О. Сухомлинський у далеких 50-х – 60-х роках минулого століття. «Виховання всебічно розвиненої особистості — це вміння розібратися у великій кількості найскладніших і немовби непомітних на перший погляд залежностей». [15, с. 247–249.]. Цей мудрий вислів може розглядатися у якості принципу особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання, покладеного в основу компетентнісного підходу. Навчально-виховний процес у закладах освіти ми, подібно до В.О. Сухомлинського, розглядаємо саме як систему, тобто сукупність елементів, між якими існує закономірний зв'язок або взаємодія, з однією лише відмінністю: замість слова «система» педагог-новатор використовував слова «гармонія» і «єдине ціле». «У вихованні всебічно розвиненої людини, взагалі немає нічого другорядного, усе тут важливе, і коли що-небудь пропущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле» [8, с. 11].

Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського передбачає використання цілого арсеналу методів впливу на особистість із метою виховання в неї моральних цінностей: «Об'єкт нашої праці – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконання, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттями, волею, переконанням, самосвідомістю» [12, с. 419]. Спроектувавши роздуми педагога в площину навчально-виховного процесу закладу вищої освіти, зазначимо важливість внутрішньої мотивації для здобуття якісної фахової підготовки. В.О. Сухомлинський стверджував: «Людину треба виховувати. Для цього потрібно знати, що і як виховувати» [14, с. 530]. Ніби проникаючи в майбутнє, ці слова відображають сутність освітніх реформ, які пронизують сьогодення.

В.Г. Кремень вказує на цінність ідеї розвивального навчання, «яка червоною ниткою проходить через теоретичні пошуки і вчительську практику В.О. Сухомлинського... У сучасних умовах чимало людей не встигають за змінами, що відбуваються, і здебільшого тому, що навчання не є орієнтованим на постійний розвиток особистості, на її вміння постійно вчитися і розвиватися – і після закінчення школи, і після закінчення професійного формального навчання» [3, с. 10].

Спираючись на власний досвід, В.О. Сухомлинський вважав, що взаємини вчителя й учнів мають ґрунтуватися на співробітництві. Зокрема, він зазначав: «Справжнє духовне спілкування народжується там, де вчитель надовго стає другом, однодумцем і товаришем дитини в спільній праці» [13, с. 10]. Висловлений принцип співробітництва – першооснова творчої співпраці викладачів та студентів у різних аспектах багатогранного освітнього процесу.

У час, коли в теорії і на практиці основним результатом навчання вважались знання, уміння і навички, Сухомлинський у книзі «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» переконує читачів у тому, що «повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил, розуму від обсягу знань» [3, с. 98].

Педагог виділяв 12 комплексних умінь, які вважав найбільш важливими для формування у дітей уміння вчитися. Всі ці уміння розкриті в усій повноті у книзі «Сто порад вчителю». В.О. Сухомлинський опрацював систему формування цих умінь, у якій він ви значив найкращий час для формування того чи іншого уміння, уточнив обсяг і сенс кожного з них [3, с. 107–108].

Звісно, ключові компетентності здобувачів вищої освіти мають свою специфіку, проте спробуємо відстежити взаємозв'язок між поглядами В.О. Сухомлинського та сучасним баченням результатів навчання здобувачів вищої освіти. Подана нижче таблиця включає ключові компетентності, передбачені вимогами Закону України «Про освіту» [1] та Освітньої програми профільної середньої освіти закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти [2], а також обґрунтування їх відомими висловами науковця і педагога-практика В.О. Сухомлинського.

Таблиця 1

**Сучасні аспекти компетентнісного підходу
в ідеях В.О. Сухомлинського**

<i>Ключові компетентності</i>	<i>Підтвердження значимості компетентностей висловами В.О. Сухомлинського</i>
--------------------------------------	--

<p>Вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами</p>	<p>«Рідна мова – то безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. У рідному слові народ усвідомлює себе як творчу силу... Рідне слово – то невичерпне, животворне і невмируще джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ, про свою родину, про своє село і місто, про весь свій край» [16, с. 47]. «Слово є в певному розумінні єдиним засобом виховання. Це особливо стосується отрочтва, віку пізнання ідей, принципів, узагальнювальних істин. Прагнення охопити складні явища і відносини вимагає великої чутливості до слова і його відтінків. Виховання чутливості до слова та його відтінків – одна з передумов гармонійного розвитку особистості. Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності» [13, с. 507–508].</p>
<p>Математична компетентність</p>	<p>«Математика – світоглядний предмет, що проникає в науки, які вивчають і природу, і суспільне життя... Математичне мислення потрібне для успішного вивчення всіх предметів; математичні здібності – це яскравий вияв якостей розуму, що відіграють велику роль у пізнавальній і творчій трудовій діяльності... Культура мислення, якою діти оволодівають, вивчаючи математику, позначається на всій розумовій праці в процесі навчання...» [14, с. 225–226]. «Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб, розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація – і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі. Досвідчений педагог дає одному учневі дві, три, а то й чотири задачі на урок, іншому ж – тільки одну. Один одержує складніше задачу, інший – простішу» [12, с. 437]. «Мислення починається там, де у школярів з'являється потреба відповісти на питання, і треба спеціальними педагогічними засобами викликати цю потребу..» [4].</p>

<p>Компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій</p>	<p>«Спостерігаючи явища і картини природи, дитина оволодіває формами й процесами мислення, збагачується поняттями, кожне з яких сповнюється реальним змістом причинно-наслідкових зв'язків, помічених гострим зором допитливого спостерігача» [13, с. 142].</p> <p>«Розумовим вихованням є надбання знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреби в розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями, у застосуванні їх на практиці» [14, с. 206].</p> <p>«Можливо, у терміні «науковий» є певна частка перебільшення, але сама ця назва відображає рису творчої діяльності старших учнів – дослідження, експеримент. Учнів радує, надихає, що вони певною мірою прилучаються до наукових методів розумової праці» [14, с. 244].</p> <p>«Важко переоцінити роль знань, що узагальнюють численні факти, явища, події, якщо вони здобуті самостійними розумовими зусиллями учнів у процесі аналізу» [15, с. 60–61].</p>
<p>Інноваційність, інформаційно-комунікаційна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність</p>	<p>«Творчість у прямому розумінні цього слова – це створення духовних і матеріальних цінностей високої суспільної значущості – є вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі» [11, с. 278].</p> <p>«Своєчасно знайти, виховати й розвинути задатки здібностей у своїх вихованців, своєчасно розпізнати в кожному його покликання –це завдання стає тепер найголовнішим у системі навчально-виховної роботи» [15, с. 123].</p> <p>«Пам'ятай, що без праці людина вироджується... праця – нелегка справа... Знай, що майстерність безмежна... Виховуй у собі майстра, умій бути невдоволеним тим, що ти вже зробив. Є сотні спеціальностей, всіма ними ніколи не оволодієш. Оволодівай чим-небудь одним, але оволодівай так, щоб бути господарем у своїй справі... Радість праці – це самовираження в праці... радість праці, трудова творчість, пошуки самого себе, трудове самовиховання – усе це можливе лише в тому разі, коли в праці розкривається індивідуальність» [12, с. 612–614].</p>

<p style="text-align: center;">Екологічна грамотність і здорове життя</p>	<p>«Природа – колиска дитячої думки, і треба прагнути, щоб кожна дитина пройшла школу дитячого мислення» [15, с. 539].</p> <p>«Ми вважаємо дуже важливим виховним завданням те, щоб наші вихованці, бачачи і розуміючи свою єдність з природою, переживали турботу і тривогу про збереження і примноження природних багатств...» [15, с. 555].</p> <p>«Думка про те, що ми, діти природи, повинні бути дбайливими і вдячними, особливо виразна і хвилююча тоді, коли діти бачать плоди землі, замислюються над тим, якою ціною вони дістаються, як треба оберігати джерело, з якого ми п'ємо» [15, с. 557]</p> <p>«Я не боюсь ще й ще раз повторити: турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежать їхнє духовне здоров'я, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили» [13, с. 103].</p> <p>«Здоров'я – це повнота духовного життя, радість, ясність розуму. Твоє здоров'я – у твоїх руках» [12, с. 619].</p>
<p style="text-align: center;">Обізнаність і самовираження у сфері культури</p>	<p>«Розумове виховання потрібне людині не тільки для того, щоб вона застосовувала знання в праці, а й для повноти духовного життя, для того, щоб уміти цінувати багатства культури і мистецтва. Людині треба дати щастя насолоджуватися культурними й естетичними цінностями» [14, с. 208].</p> <p>«Народ – живе, вічне джерело педагогічної мудрості. Якби в нас не було цього постійного духовного спілкування з людьми, ми не могли б успішно вчити і виховувати молоде покоління» [15, с. 255].</p>

<p style="text-align: center;">Навчання упродовж життя</p>	<p>«Найголовніше, щоб вже у молодшому віці людина свідомо дорожила тим, що вона – мисляча особистість» [15, с. 430]. «Справжню освіченість ми вбачаємо в гармонії: знання забезпечують оптимальний рівень загального розумового розвитку людини, а цей загальний розвиток, який досягається в процесі оволодіння знаннями, сприяє постійному зростанню здатності до оволодіння новими знаннями» [11, с. 97]. Справжній людині властиві «інтелектуальне багатство, творчий розум, прагнення жити у світі думок, постійне бажання збагачувати і розвивати свій розум» [12, с. 149–150]. «Коли людина утверджує себе в переконаннях працею, подоланням труднощів, то світ думок стає для неї теж сферою гострої боротьби й самоутвердження» [13, с. 464].</p>
<p style="text-align: center;">Соціальна і громадянська компетентності</p>	<p>«Для того, щоб мати моральне право один раз сказати про біди і горесті своєї Батьківщини, треба десять разів щось зробити для її піднесення і зміцнення» [3, с. 110]. «У школі навчають не тільки читати, писати, рахувати, мислити, пізнавати світ, багатства науки і мистецтва. У школі вчать жити» [12, с. 337]. «Виривай корені пороку: лінощі – працею; байдужість до добра і зла – співчутливістю, людською тривогою; нещирість – принциповістю; улесливість – прямотою; підлабузництво – готовністю відстоювати істину навіть тоді, коли проти тебе весь світ; відсутність своїх переконань – незалежністю власної думки...» [12, с. 609–610]. «У людському світі безліч доблестей, але одна доблесть є вершиною людяності – це почуття власної гідності» [12, с. 610].</p>

Аналіз поданої таблиці дозволяє підтвердити існування зв'язку поглядів В.О. Сухомлинського, висловлених у його відомих творах, і сучасних підходів до очікуваних результатів навчання здобувачів вищої освіти.

Висновки. Змінюються наукові парадигми, практичні підходи й методи, а ідеї педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського, який продовжив найкращі традиції світової та вітчизняної педагогіки, залишаються актуальними [7, с. 25–27]. Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського, як невичерпне джерело мудрості, спонукає до роздумів, наукових досліджень і творчих звершень, пошуку відповідей на питання, що неодмінно виникають в освітньому процесі. Його новаторство, вміння відстоювати свої ідеї у поєднанні з величезною повагою і любов'ю до вихованців не втрачають своєї значимості й сьогодні, особливо в контексті компетентнісного підходу до якості освіти.

Впровадження науково-педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в освітній процес дозволить сучасним викладачам урізноманітнити форми і методи роботи, поліпшити якість виховного впливу на здобувачів освіти, внаслідок чого відбудеться формування особистості компетентного фахівця, носія громадянської і правової свідомості, патріотичних цінностей, з притаманними особистісними якостями і рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками і поведінкою, спрямованими на здобуття якісних знань, самоосвіту, розвиток і саморозвиток. Освітні технології і теоретико-практичні рекомендації В.О. Сухомлинського дають можливість кожному педагогу, яку б дисципліну він не викладав, підвищити пізнавальний інтерес, творчу активність здобувачів освіти, розвинути в них індивідуальні здібності, створити сучасні умови для самореалізації.

Шлях педагогів-новаторів тернистий і складний, подекуди викликає опір при упровадженні у навчально-виховний процес. Але їх приклад надихає не одне покоління нащадків педагогічної спадщини, спонукає діяти і досягати успіху.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому науково-практичні постулати В.О. Сухомлинського можуть бути використані для творчої трансформації ідей видатного педагога в навчальний процес закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів:

- поширення досвіду педагога-новатора не тільки у системі загальноосвітньої підготовки, а й при вивченні дисциплін спеціального циклу;
- зростання ролі особистісно-орієнтованого компетентнісного підходу у фаховій підготовці.

Результати опрацювання методики В.О. Сухомлинського доцільно використовувати у вигляді авторських методичних розробок для обміну досвідом серед викладачів закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 №2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Про затвердження типової освітньої програми з профільної середньої освіти закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України № 570 від 01.06.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/>.

3. В.О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: монографія / Упоряд.: О.В. Сухомлинська, О.Я. Савченко; авт. кол.: О.В. Сухомлинська, О.Я. Савченко, В.С. Курило, І.Д. Бех та ін. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 504 с.

4. Демчук Л.П. Ідеї В.О. Сухомлинського в основі реформування сучасної школи. Всеукраїнська науково-методична інтернет-конференція «Ідеї Василя Сухомлинського про психологічне забезпечення навчально-виховного

процесу та сучасна освіта». URL: http://ppko-koippo.edukit.kr.ua/konferencii_konkursi/vseukrainsjka_internet-konferenciya_18-28_09_2017/.

5. Дічек Н. Універсальність педагогічного новаторства В.О. Сухомлинського. Рідна школа. 2010. № 3. С. 8–11.

6. Дьяченко Б. Василь Сухомлинський у діалозі з компетентнісним підходом. Освіта на Луганщині. 2008. № 29. С. 13–16.

7. Коваленко О. Організація методичної роботи за ідеями В.О. Сухомлинського. 2004. № 2. С. 25–27.

8. Кривошей Т.Є. Використання ідей В.О. Сухомлинського в системі підготовки вчителя до інноваційної діяльності. Трудове навчання в школі. 2013 № 19 (79). С. 9–12. URL: <http://journal.osnova.com.ua/article/38296>.

9. Марусинець М., гнаткович Т. Рефлексивні акценти в педагогічній спадщині В. Сухомлинського . Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки. 2013. Випуск 123(2). С. 214–217. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_123\(2\)_56](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_123(2)_56).

10. Сараєва О.В. Педагогічна система В.О. Сухомлинського в науковому доробку вітчизняних учених: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. К., 2007. 21 с.

11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т.; редкол.: О.Г. Дзевєрін (голова) та ін. К. : Рад. школа, 1976. Т. 1. 654 с.

12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т.; редкол.: О.Г. Дзевєрін (голова) та ін. К. : Рад. школа, 1976. Т. 2. 670 с.

13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т.; редкол.: О.Г. Дзевєрін (голова) та ін. К. : Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с.

14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т.; редкол.: О.Г. Дзевєрін (голова) та ін. К. : Рад. школа, 1977. Т. 4. 638 с.

15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т.; редкол.: О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. К. : Рад. школа, 1977. Т. 5. 639 с.

16. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови. Українська мова і література в школі. 1965. № 5. С. 45–49.

17. Шведова Я. Використання педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського у професійній освіті сучасних студентів. Наукові записки кафедри педагогіки [Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна]. № 35. С. 190–195 URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/1837/1559>.

18. <https://www.pedrada.com.ua/article/301-stanovlennya-novo-ukransko-shkoli>.

19. https://pidruchniki.com/16801028/pedagogika/ideyi_suhomlinskogo_zdiysnennya.

Алла Загородня
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
E-mail: z_allya@i.ua

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (1991-2010 рр.)

У статті проаналізовано процеси диференціації змісту навчання в старшій школі України в період з 1991 по 2010 рр. Уточнено поняття «диференціація змісту навчання». Розкрито мету та основні завдання диференціації змісту навчання учнівської молоді. Окреслено аналітико-історичний аспект становлення, розвитку та впровадження диференційованого навчання у педагогічній теорії та практиці. Виокремлено та охарактеризовано такі форми організації диференціації змісту навчання у старшій школі, як: внутрішня диференціація, зовнішня диференціація, напіввідкрита диференціація, прихована диференціація.

Ключові слова: *диференціація змісту навчання, заклад середньої освіти, індивідуалізація.*

In the study the processes of differentiation of the content of education of senior pupils in the period from 1991 to the 2010 years are analyzed. The concept of «differentiation of the content of education» is specified. Purpose and main tasks of educational content of differentiation of the content of education senior pupils are disclosed. Analytical and historical aspects of the formation, development and introduction of differentiated education in pedagogical theory and practice are determined. Such forms of organization of differentiation of the content of education in high school are distinguished and characterized as: internal differentiation, external differentiation, semi-open differentiation, hidden differentiation.

Key words: *differentiation of the content of education, individualization, institution of secondary education.*

Постановка проблеми. Проблема диференціації змісту навчання в старшій школі є не новою. Її суть заключено у доведенні до вимог єдиного стандарту знань та умінь різних за фізіологічними, психологічними, фізичними та іншими можливостями учнів за чітко визначений часовий проміжок. Диференціація змісту навчання потребує впровадження ідеї людиноцентризму в освіту й навчання, а отже й вдосконалення системи освітнього процесу, модернізації змісту освіти, пошуку та впровадження нових форм та методів організації навчання учнів старшої школи.

Актуальність дослідження. Вітчизняна модель освіти, яка була спрямована лише на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь і навичок, втратила свою перспективність, на зміну їй прийшла нова, що акцентує увагу не на знаннях майбутнього спеціаліста, а на його людські та особистісні якості, які постають водночас і як ціль, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності. Саме тому, важливим є вивчення історичного досвіду розвитку та впровадження диференціації змісту навчання в старшій школі України.

Аналіз останніх публікацій. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі проблема диференціації змісту навчання в старшій школі України досліджувалась у різних аспектах: термінологічне поле диференціації змісту навчання (С. Гончаренко, Г. Селевко, П. Сікорський); вивчення рівнів, форм і видів диференціації (О. Бугайов, П. Сікорський, Н. Ничкало, І. Унт, О. Ярошенко); закономірності, принципи, умови ефективності індивідуалізації та диференціації навчання (В. Володько, О. Горіна, П. Сікорський, М. Солдатенко та ін.); розвиток пізнавальних можливостей, формування здібностей учнів (О. Корсакова); диференціація змісту навчання школярів та профільна підготовка (Г. Авчіннікова, О. Барановська, Г. Васківська, С. Дятленко, С. Закірова); державна освітня політика щодо *диференціації* організації й змісту шкільної освіти в радянській Україні (Л. Березівська); соціально-професійний вибір учнів (*М. Піддячий*) та ін.

Мета дослідження полягає у відображенні та аналізі процесів диференціації змісту навчання в старшій школі України в період з 1991 по 2010 рр.

Виклад основного матеріалу. Під диференціацією змісту навчання ми розуміємо умову функціонування освітніх систем. Диференційоване навчання доцільно розглядати як характерну ознаку освітнього процесу. Диференціація навчання є засобом втілення індивідуалізації і означає перехід дитини на власні план та програму розвитку. Вона дає можливість кожному учневі визначитись у власних інтересах і нахилах, робить процес навчання більш комфортним, адаптуючи його до індивідуальних особливостей і потреб школярів, дає змогу їм успішно засвоювати зміст освіти, необхідний для повноцінної життєдіяльності та самореалізації у суспільстві [2, с. 31].

Диференціація полягає в усеосяжному пристосуванні змісту і процесу навчання до індивідуальних можливостей кожного учня. Реалізація її на практиці передбачає: вивчення типологічних особливостей учнів і рівня їхньої успішності з метою загального оцінювання їхніх можливостей; організаційне розв'язання проблеми диференціації, наприклад, поділ групи на підгрупи з урахуванням навчальних можливостей учнів, виокремлення підгруп слабших або сильніших учнів тощо; вивчення вимог програми і структури змісту навчального предмета з огляду його можливого скорочення, розширення,

спрощення, дозування, градування тощо; побудова на цій основі апарату різнорівневих навчальних задач, вибір методів і форм їх розв'язування.

Мета диференціації змісту навчання полягає в забезпеченні рівних можливостей для доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки; створенні умов для всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, виховання її як громадянина України, національно свідомої, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості; гарантування неперервної освіти впродовж усього життя; виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [6].

Основними завданнями диференціації змісту навчання є: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення; формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування в учнів соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетентностей на допрофільному рівні; спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [6].

Реалізація особистісно-орієнтованої парадигми освіти зумовила активізацію проблеми диференціації змісту навчання на всіх освітніх рівнях, незважаючи на те, що її історія налічує багато років практичного втілення. В розвитку й упровадженні диференційованого навчання в педагогічній теорії й практиці минулого століття прослідковувались різні тенденції [1, с. 16]. Так, у 60-х роках ХХ ст. пропагувався особистісний підхід; сутність основних науково-педагогічних досліджень полягала в пошуках шляхів реалізації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. У 70-х роках здійснювалися спроби практичного втілення індивідуального та диференційованого підходів до навчання; основні дослідження були спрямовані на пошук способів і методів самостійної роботи учнів на основі їх групування за окремими якостями. У 80-ті роки вже розглядалися принципи індивідуалізації й диференціації навчання; наукові дослідження були спрямовані на розроблення дидактичних вимог до організації навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів. Саме тоді було розроблено концепцію індивідуалізації та диференціації навчання, сутність якої полягала в розкритті особливостей цілісної навчальної діяльності на основі принципів індивідуалізації та диференціації навчання.

Для 90-х років минулого століття характерним було наголошення на необхідності розроблення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання. Основна суть досліджень цього періоду –

створення моделей диференціації й навчання на основі технологічних позицій, повне розмежування технологій індивідуалізації й диференціації навчання.

На зламі XIX-XX ст. потужний розвиток виробництва й технологій у більшості індустріально розвинених країн світу спричинив широкомасштабні реформування освіти. Так, на початок XX ст. у школах Західної Європи та Америки виникла нагальна потреба в диференціації навчальної діяльності учнів. Це пояснювалось тим, що терміни навчання зростали у зв'язку з розвитком науки й виробництва, що призводило до стрімкого зростання обсягів засвоюваної учнями навчальної інформації. За цих умов виявилася невідповідність традиційних форм шкільного навчання (передусім масової класно-урочної системи) реальним соціально-економічним потребам. Учень повинен був не лише засвоювати більше навчальної інформації, а й робити це значно швидше й водночас бути готовим до постійного навчання у зв'язку з розвитком техніки й технологій. Цілком очевидно, що в навчанні необхідно було враховувати особистісні інтереси і схильності учнів, щоб привчати їх до саморозвитку, відійти від вивчення великих обсягів інформації, натомість орієнтуватись лише на ті галузі знань, які відповідають індивідуальним потребам і життєвим намірам учня [8, с. 95].

Необхідно зауважити, що збільшення терміну навчання призвело до того, що учні на заключній стадії середньої освіти вже вступали в період професійного самовизначення, що значно впливало на вибір ними тих предметів і знань, які були потрібні лише для них. Вибір професії не може бути однорідним – необхідно враховувати індивідуальність учня. Педагоги всього світу прагнули віднайти такі форми й методи навчально-виховної роботи, які б ураховували вікові особливості учнів, їхні інтереси, схильності, розумові здібності, допомагали б реалізувати внутрішній потенціал школярів.

У 20-тих роках минулого століття в зарубіжній і вітчизняній педагогіці розпочалося найбільш активне розроблення засад індивідуалізованого та диференційованого навчання, які спочатку були зумовлені використанням радикальних методів щодо масової класно-урочної системи навчання. Наведемо у зв'язку з цим два найбільш помітні приклади відповідних методичних розробок, які можна віднайти в літературних джерелах із питань диференціації змісту навчання.

З-поміж американських досліджень, спрямованих на вивчення особливостей індивідуалізованого, особистісно-орієнтованого підходу до навчання, найвагомішими були праці Дж. Дьюї та В. Кілпатріка, які мали значний вплив на реформування американської освіти, зокрема з питань індивідуалізації й диференціації змісту навчання.

Дж. Дьюї пропонував будувати процес навчання з урахуванням інтересів і здібностей дітей. На думку вченого, навчання необхідно організувати навколо певної практичної справи. На основі цих ідей у шкільну практику був запроваджений метод проектів, спрямований на заміну класно-урочної системи навчання [7, с. 52].

Уже в першому десятилітті ХХ ст. він стає потужним рушієм шкільної реформи – вдосконалення, а не заміни класно-урочної системи, оскільки неспинна індустріалізація не дозволяла відмовитись від масової освіти: школа не могла нехтувати замовленням суспільства і спиратися лише на індивідуальні потреби дитини.

Наступним методом, який розповсюдився, вдосконалювався й використовувався у різних школах світу, був дальтон-план. Його поширення також мало значний або навіть радикальний вплив на класно-урочну систему навчання, оскільки він був своєрідним продовженням проектного навчання. Розглядуваний підхід виводив учня за межі класно-урочної системи навчання, створювались умови для його навчання й залучення до самостійного проектування власної освітньої траєкторії з урахуванням індивідуальних потреб, життєвих планів, природних здібностей тощо.

Одним із пріоритетних завдань нинішнього реформування сфери загальної середньої освіти в Україні є диференціація змісту навчання старшокласників. Актуальність такого навчання зумовлена потребами сьогодення – посилення ключової місії школи у професійному визначенні старшокласників, створення умов для розвитку творчої особистості, здатної ефективно працювати й навчатися упродовж усього життя.

Першим про диференціацію змісту освіти у старших класах школи та поділ класів на профільні, заговорив четвертий міністр освіти і науки України В. Зайчук. Тоді в 1999 р. було прийнято Закон України «Про загальну середню освіту», за яким із 2001 р. вводилося 12-річне навчання в школі. За цим Законом 10-12 класи визнаються саме профільною школою [3].

У 2003 р. за головування В. Кременя на виконання Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) і постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000), рішенням колегії МОН України від 25.09.2003 року №10/12-2 під знаком гуманітаризації пріоритету і свободи особистості було розроблено та затверджено «Концепцію профільного навчання в старшій загальноосвітній школі». У документі, зокрема, вперше зазначалося, що «профіль навчання – це спосіб організації диференційованої освіти, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів... Навчальний профіль визначається як доборою предметів, так і їх змістом... Профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором. Зміст профільних предметів реалізується за рахунок варіативної та інваріантної складових змісту загальної середньої освіти...» [4].

У такий спосіб, починаючи з 2003 року профільне навчання впроваджується в усіх загальноосвітніх закладах, які надають повну загальну середню освіту. Як наслідок, за останнє десятиліття в освітньому просторі системи загальної середньої освіти активно почали функціонувати ліцеї,

гімназії, колегіуми, де диференціація змісту навчання у старшій школі реалізується на практиці.

У 2003 – 2004 роках диференціацію змісту навчання в старшій школі введено лише в тих закладах освіти, де було створено умови для цього: належна технічно-матеріальна база, програмно-методичне забезпечення, володіння педагогами певними технологіями навчання, вмотивованість учнів. У цей період диференціацію змісту освіти у старшій школі було організовано в різних формах: *внутрішніх* – профільні класи в закладах середньої освіти; профільні групи в багатопрофільних закладах середньої освіти; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами й програмами; динамічні профільні групи (у тому числі різновікові); *зовнішніх* – міжшкільні профільні групи; профільні школи інтернатного типу; опорні школи; навчально-виховні комплекси; міжшкільні навчально-виробничі комбінати; заклади середньої освіти на базі закладів вищої освіти, а також упровадження різнорівневих вимог до знань і вмінь старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію.

Розрізняють також напіввідкриту та приховану диференціацію. *Напіввідкрита диференціація* полягає в тому, що рівень успішності учнів враховується в процесі адміністративно узаконеного поділу класу на групи, що є характерним, наприклад, для вивчення іноземної мови, уроків праці тощо. Учителі, які працюють у таких групах, складають для кожної з них окремі календарні й поурочні плани. За результатами навчання й за згодою учнів у кінці кожного навчального року поділ на групи може уточнюватися, тобто їхній склад також можна вважати динамічним. Очевидно, що застосування такого поділу передбачає необхідність взаємної згоди між учителями, які працюють паралельно. Вони працюють зі слабшими групами по черзі. Така диференціація іноді застосовується під час комплектації класів і, навіть, у процесі створення нових типів шкіл (гімназії, ліцеї та ін.). Напівприховану диференціацію втілює в собі також ідея профілізації старших класів середньої школи. *Прихована диференціація* виявляється в поділі учнів на групи за рівнем успішності за допомогою індивідуальних карток. Підгрупі слабших учнів надається додаткова освітня підтримка [5].

Необхідно зауважити, що за часи свого незалежного існування Україна пережила безліч реформ, у тому числі й реформи в системі освіти держави. Кожен політичний режим, що утверджувався в Україні, прагнув увести власну лінію в галузі освіти. Найбільш яскравим прикладом таких реформ є поступове повернення В. Кременем (п'ятий міністр освіти і науки України) тестування замість вступних іспитів до закладів вищої освіти [3].

Отже, у 2003 р. перші чотири заклади вищої освіти почали зараховувати абітурієнтів на навчання за результатами тестування; у 2004 р. – таких закладів вищої освіти було вже понад 30.

За часи роботи С. Ніколаєнка (шостий міністр освіти і науки України) у 2005 р. утворено Український центр оцінювання якості освіти, а результати

першого зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) у 2006 р. з української мови, математики та історії України за власним бажанням абітурієнт міг використати під час вступу до закладу вищої освіти.

Із 2008 р. під час керівництва освітньою галуззю І. Вакарчука (сьомий міністр освіти України) проходження ЗНО стало обов'язковою умовою для вступу до закладу вищої освіти.

Тобто п'ять із десяти міністрів освіти і науки незалежної України ініціативу запровадження системи тестування тією чи іншою мірою відносили до інновацій у диференціації змісту освіти в старшій школі. Адже це надало можливість абітурієнтам самостійно обирати предмети для складання ЗНО, потрібні їм для вступу до певного закладу вищої освіти на обрану спеціальність. Випускники шкіл можуть заздалегідь зробити свій вибір і в такий спосіб посилити акцент у навчанні на певних потрібних їм предметах, тести з яких вони мають скласти.

У 2009 р. міністр освіти І. Вакарчук затвердив нову редакцію Концепції профільного навчання. Як проголошувалося в документі, профільна старша школа «створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії».

Сучасний стан розвитку освіти характеризується поєднанням технології індивідуалізованого та диференційованого навчання в педагогічній системі навчання учнів та розроблення педагогічних засад цього процесу.

Диференціація розпочинається здебільшого на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи та у 8-9 класах спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів. Розрізнять такі профілі диференціації змісту навчання в старшій школі, як от: науковий (філологічний, фізико-математичний, біолого-технічний, біолого-хімічний, історико-суспільствознавчий та інші); прикладний (агрохімічний, сільськогосподарський, хіміко-технічний, економічний, фізико-технічний та інші), художньо-естетичний (музичний, образотворчий, вокальний, акторський, хореографічний та інші); спортивний (за видами спорту). Головною ознакою диференціації змісту навчання в означених закладах освіти є програми, які були запропоновані Міністерством освіти і науки України [4].

Висновки. Таким чином, диференціація змісту навчання забезпечується шляхом змін у цілях, змісті, структурі та організації освітнього процесу. Перш за все вона зорієнтована на набуття учнями навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності; розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей; прагнення до саморозвитку й самоосвіти.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у конкретизації проблеми, поглибленому

вивченні її та розробленні методичних рекомендацій практичного використання диференціації змісту навчання в старшій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васьківська Г., Кизенко В. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі. Рідна школа. 2011. №6 (червень). С. 15 – 20.
2. Загородня А. А. Диференціація змісту навчання у старшій школі: історико-аналітичний аспект. Молодь і ринок. 2018. Вип. № 3(158). С. 30–35. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.128884>.
3. Закірова С. Профільна шкільна освіта в Україні: «правильна реформа чи «цілковита зрада?» URL: http://www.nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2834:profilna-shkilna-osvita-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі (Нова редакція) // Інформ. зб. МОН України. 2009. Жовтень. № 28-29.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору К. : Пед. думка, 2009. 520 с.
6. НМЦ Профільного навчання Науково–методичного центру профільного навчання Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка URL: https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/for_organizers/material_1.
7. Переклад та науковий коментар статті Дж. Дьюї «Моє педагогічне кредо». Шлях освіти, 1998. № 1. С. 50 – 55.
8. Терещук А. І. Генеза проблеми профільного навчання у вітчизняному досвіді шкільної освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2011. № 3. С. 93 – 99.

Іван Зайченко.
доктор педагогічних наук,
професор, професор Комунального вищого
навчального закладу “Уманський гуманітарно-педагогічний коледж”
імені Т.Г. Шевченка
E-mail: ivan_zaichenko@ukr.net

ДО ПИТАННЯ ПРО ВЗАЄМВІДНОСИНИ ЗАВІДУВАЧА І ПРАЦІВНИКІВ КАФЕДРИ

Some aspects of mutual relations of manager of department and workers of department of higher educational establishment are analysed in the article, in particular requirements to the manager of department and collective of department, separate terms of providing of the proper microclimate on a department from the side of manager of department and her workers.

Keywords: *manager of department, workers of department, business relationships, ethics of teacher of higher educational establishment.*

У статті аналізуються деякі аспекти взаємовідносин завідувача кафедри і працівників кафедри вищого навчального закладу, зокрема вимоги до завідувача кафедри і колективу кафедри, окремі умови забезпечення належного мікроклімату на кафедрі з боку завідувача кафедри і її працівників

Ключові слова: завідувач кафедри, працівники кафедри, ділові стосунки, етика викладача вищого навчального закладу.

У первинному трудовому колективі, яким є кафедра, формуються соціально-психологічні характеристики даного колективу: ціннісні орієнтації, норми, установки, настрої, традиції, морально-психологічний клімат.

За звичай оцінюють роботу кафедри за такими показниками: якість навчання студентів; кількість науково-педагогічних працівників, які мають науковий ступінь і вчене звання; підготовка й видання підручників, навчальних посібників, монографій, статей; грантова, договірна й держбюджетна наукова підтримка навчального процесу; працевлаштування студентів на роботу за своєю спеціальністю; залучення студентів до навчання на контрактній основі; рейтинг кафедри у вищому навчальному закладі.

Колектив кафедри потребує керівника, який володіє не лише посадовим, а й особистісним авторитетом, національною самосвідомістю, політичною зрілістю, розвиненими організаторськими здібностями, високою культурою поведінки, знанням справи. Все це допомагає завідувачу кафедри адекватно оцінювати результати роботи, не впадати в паніку при невдачах, стимулювати підлеглих до наполегливої праці.

Ефективність роботи кафедри багато в чому залежить від рівня підготовки, кваліфікації, спеціальних і професійних навичок завідувача

кафедри, його вміння формувати сприятливий морально-психологічний клімат, організувати навчальний процес і від багатьох інших його якостей як керівника.

Завідувач кафедри повинен бути, перш за все, особистістю, що володіє конкретними якостями, які є передумовою успішного здійснення його діяльності. На діяльність та результати роботи завідувача кафедри впливають його темперамент, характер, тип особистості, стиль роботи (авторитарний, демократичний, ліберальний).

Завідувач кафедри повинен враховувати обставини навколишньої дійсності, реалії обстановки і завжди впроваджувати в життя власну політику, незважаючи на труднощі, бути незалежним у судженнях, постійно перебувати у творчому пошуку й залишати за собою вирішення лише тих питань, які відповідають його кваліфікації, досвіду й авторитету. Найважливіші його завдання – організація ефективної навчально-виховної, методичної й наукової роботи, активне впровадження прогресивних нововведень, організація злагодженої й ритмічної роботи кафедри на основі рівномірного завантаження всіх її працівників, взаємодопомоги й взаємозамінності.

Будь-яка кафедра формується з людей, що різняться за віком, статтю, рівнем освіти, типом темпераменту, кваліфікацією, вміннями, іншими типологічними ознаками й особистими якостями. Одним з найважливіших напрямків підвищення ефективності діяльності кафедри є правильний добір її складу. Досвід роботи показує, що чим вища кваліфікація, професійна культура членів колективу, тим вищі соціальні потреби, активність, рівень розвитку колективу в цілому, тим більше розвинене прагнення кожного члена кафедри активно впливати на справи свого колективу.

Враховання завідувачем кафедри особистісних якостей викладачів має істотне практичне значення й дозволяє індивідуально підійти до кожного працівника, а отже, залучити внутрішні резерви активізації його діяльності.

Важливо не тільки укомплектувати кафедру необхідною кількістю професійно підготовлених людей, але й організувати її діяльність таким чином, щоб вона стала колективом по суті, згуртованим, здатним вирішувати високі завдання сьогодення. При цьому слід мати на увазі, що колектив – це не просто сукупність різних людей, що володіють своїми індивідуальними вміннями.

Керівникові кафедри потрібно так комплектувати колектив, щоб недоліки одного працівника кафедри (у психологічному плані) компенсувати перевагами іншого: наприклад, холерик може активізувати флегматика, а флегматик – стабілізувати холерика.

Якщо завідувач кафедри, висунутий колективом кафедри, відповідає пропонованим до нього з боку колективу вимогам і виправдовує очікування підлеглих, то співробітники кафедри охоче будуть виконувати його поради й розпорядження.

Формуванню згуртованого й працездатного колективу кафедри сприяють соціальні, організаційні й економічні фактори: високий рівень організації праці; наявність мобілізуючої високої мети (наприклад, високий рейтинг кафедри,

стовідсоткове працевлаштування випускників та ін.); наявність традицій (посвята в студенти, святкування особливих дат тощо); широке залучення членів колективу до управління (обговорення добору й звільнення працівників, преміювання або покарання, участь у виборах керівників); успіхи колективу в праці, спорті, художній самодіяльності і т.д.; гарна організація трудової змагальності; стабільність складу колективу й ін.

Спільна робота має на увазі, що члени команди розподіляють свої зусилля й ритм діяльності. Кожний з них прагне не тільки внести індивідуальний внесок у загальний трудовий процес, але й виконати свою частину роботи так, щоб інший учасник команди зміг більш ефективно виконати свою частину роботи.

Ефективність спільної діяльності обумовлена: певною емоційною близькістю учасників спільної діяльності; участю членів групи в прийнятті рішень щодо встановлення завдань спільної діяльності; взаємозалежністю, яка передбачає взаємодопомогу, взаємну компенсацію недоліків, значимість кожного учасника для групи й виконання загального завдання; своєчасним і вмілим розв'язанням конфліктів; відмовою від приховання конфліктів, відвертим обміном думками при їх залагодженні, пошуком розв'язків, а не уявної згоди; особливостями керівництва групою, які передбачають здатність лідера відмовитися від зайвих амбіцій, бути прикладом для інших, дотримувати певної дистанції у відносинах з підлеглими; згуртованістю групи.

Згуртований колектив відрізняють насамперед спільність почуттів і бажань його членів; прагнення бути разом, трудитися спільно; наявність загальногрупових норм, цінностей і загальної позитивності мети; здатність виховного впливу на членів колективу, залагодженість у будь-якій обстановці, почуття взаємної відповідальності й взаємодопомоги.

За віковою ознакою члени колективу кафедри можуть також різнитися, і тоді вони доповнюють один одного: молодь більш енергійна, більш працездатна, але професійна майстерність її певно нижча; кадрові працівники забезпечують високу якість роботи за рахунок досвіду й накопичених знань, але найчастіше вони менш ініціативні й енергійні.

Без взаєморозуміння неможливі ні спільна робота або навчання, ні активний, цікавий відпочинок, ні доброзичливість у відносинах. Порушення взаєморозуміння обумовлює розрив добрих стосунків, появу конфліктів і самотності. Відсутність взаєморозуміння у педагогічних колективах, на кафедрах ВНЗ приводить до ослаблення колективів.

На кафедрі вищого навчального закладу можуть виникати конфліктні ситуації між завідувачем і викладачами кафедри. Ці конфлікти пов'язані з тим, що керівник кафедри й викладачі можуть по-різному визначати стратегічні завдання ВНЗ або шляхи їх досягнення.

Конфлікт може виникнути між окремими викладачами або групами викладачів. Кафедра залежно від свого складу може складатися із груп, як формальних, так і неформальних. Навіть на найкращих кафедрах між такими групами можуть виникати конфлікти. Неформальні групи, які вважають, що

завідувач кафедри ставиться до них несправедливо, можуть міцніше згуртуватися й спробувати “розрахуватися” з ним зниженням продуктивності праці. Такий конфлікт може проявлятися і як зіткнення особистостей. Викладачі з різними рисами характеру, поглядами й цінностями іноді просто не в змозі ладити один з одним. За звичай, погляди й завдання таких людей відрізняються докорінно.

Ефективний керівник допомагає членам колективу подолати конфлікти.

Помилка у взаєминах з керівником допускається дуже багато. Найменша розбіжність учинків, розпоряджень керівника з нашими поглядами негайно викликає осуд. У своїй критиці начальства ми часом мало виявляємо такту, чуйності. Можна свою незгоду висловити на людях, а можна й наодинці.

У спілкуванні викладача із завідувачем кафедри, як і з будь-яким керівником, можна відзначити три цільові завдання: 1) надавати завідувачеві кафедри реальну допомогу, бездоганно виконувати його доручення; 2) бути приємною, цікавою привабливою, авторитетною для співробітництва людиною; 3) захищати й підвищувати авторитет свого керівника, бути людиною, якій би він міг повністю довіряти.

Що означає *надавати своєму керівникові реальну допомогу*? Це означає: пропонувати такі ініціативи, реалізація яких не вимагатиме від керівника додаткових зусиль; пропонувати свою допомогу керівникові у випадках, якщо можна допомогти йому заощадити час або розв’язати реальну проблему; не перекладати свою роботу на керівника, звертатися за вказівками тільки тоді, коли вони дійсно вам потрібні; змістовно інформуйте керівника з питань, за які ви відповідаєте; звертаючись до керівника з пропозиціями, передбачати насамперед не свої, а його інтереси й завдання; узгоджену з керівником точку зору сміливо відстоювати у всіх ситуаціях й у всіх інстанціях; сприймати прохання керівника як накази (це позбавить від багатьох неприємностей).

Підвищувати власний авторитет і привабливість в очах керівника – це означає: мати привабливий зовнішній вигляд; бути ввічливим, тактовним, привітним з керівником, розмовляти спокійно, без роздратування; не лицемірити, не підлещуватися, не принижуватися; доповідаючи керівникові про роботу, намагатися свої повідомлення зробити цікавими й корисними для нього; сприймати критику з боку керівника не за формою, а об’єктивно, за суттю; не намагатися приховувати від керівника свої службові проблеми й недоліки; не демонструвати своїх переживань перед керівником, розраховуючи на його жалість; не вважати, що керівник знає менше вас, не хитрувати, бути щирим; не звертатися до вищих інстанцій, не порадившись із керівником; бути дипломатичним: не сперечатися з керівником через дрібниці, не задавати неприємних питань; ваші особисті розмови з керівником не робити надбанням громадськості; підписуючи в керівника підготовлений вами документ, не вважати, що знімаєте із себе відповідальність; не говорити завжди тільки “так” або тільки “ні”. Постійне “такання” набридає, а той, хто завжди говорить “ні”, дратує.

Захищати й підвищувати авторитет свого керівника означає: не завдавати шкоди авторитету свого керівника (не підривати його авторитет); підтримувати свого керівника у важких для нього ситуаціях; не критикувати керівника за його відсутності; розпорядження керівника сприймати й виконувати на далі як власні; ділитися з керівником власним авторитетом; поважати посадовий авторитет керівника (особливо при сторонніх), незалежно від ваших особистих взаємин.

Завідувач кафедри або його заступник може доручати викладачеві виконання різноманітних завдань, процес одержання й виконання якої в динаміці можна представити у вигляді чотирьох етапів послідовних дій: 1) одержання завдання; 2) підготовка до виконання завдання; 3) виконання завдання; 4) завершення роботи й пред'явлення виконаної роботи керівникові.

Головна можлива помилка на етапі одержання завдання – надія, що від доручення можна відмовитися, бажання переконати інших і себе в тому, що доручення не входить до ваших службових обов'язків. Звідси квапливість, неуважність, одержання неповної інформації, у всякому разі недостатньої для успішного виконання доручень. Інша помилка – бажання уникнути нав'язливості. Буває незручно зайвий раз перепитати керівника, якщо щось не ясно. Ще одна помилка: поспішність, переконання, що все буде в порядку.

В науково-педагогічній літературі рекомендується з метою уникнення помилок вже на етапі одержання завдання, дотримуватися наступних правил:

1) краще відразу сприйняти, що доручення доведеться виконувати. Треба відразу усвідомити зміст і значення виконуваного доручення, його об'єктивну необхідність і в чому, власне, полягає наша особиста роль у його виконанні;

2) не соромитися ставити запитання керівникові, якщо у завданні хоч щось залишилося для нас незрозумілим;

3) обов'язково уточнювати термін завершення роботи й форму, в якій повинні бути представлені остаточні результати роботи;

4) не варто квапитися з передчасними гарантіями дострокового виконання завдання. Адже вся робота ще попереду.

Відомо, що якісна підготовка до будь-якої роботи – запорука її успіху. Незалежно від суті доручення на цьому етапі можуть перешкодити: 1) відсутність інтересу до виконання доручення, упевненість у тому, що доручення начальника заважають нам працювати, відривають від головних завдань; 2) враження, що доручення дуже складне, незнання, з якого боку до нього підступити; 3) відсутність чіткої програми виконання роботи; 4) побоювання, що роботу навіть доклавши усіх зусиль, неможливо виконати у визначений термін і з високою якістю.

Уникнути цих проблем допоможуть наступні правила: 1) зацікавимо себе користю від виконаної роботи. Зазвичай, у будь-якій справі є привабливі сторони. Спробуємо побачити практичну цінність роботи не тільки виходячи із завдань керівника, але й своїх власних; 2) перш ніж вникати в окремі деталі доручення, спробуємо уявити собі поставлену проблему в цілому; 3)

сформулюємо письмово кінцеву мету й окремі завдання виконуваної роботи; 4) розділимо роботу на окремі, відносно прості й зрозумілі частини, складемо план-графік їх виконання (виконавці, строки); 5) подумаємо, за рахунок чого можна підвищити якість і скоротити строки виконання завдання.

На етапі виконання завдання важливо забезпечити терміни й якість роботи. Але в цьому можуть перешкодити звичка зволікати вирішення справи, заспокоювати себе тим, що попереду ще багато часу; надія на те, що керівник, якщо потрібно, поправить роботу, адже відповідати йому; бажання зняти з себе відповідальність за якість виконання, а разом з тим, небажання подумати, пошукати доцільне рішення; намагання демонстрування перед керівником своєї зайнятості дорученням; зайвий поспіх з формулюванням остаточних висновків.

Для усунення названих перешкод рекомендується діяти в такий спосіб: 1) приступати до роботи відразу, не відкладаючи її на потім; за будь-яких обставин дотримуватися визначених термінів; 2) пам'ятатимемо народну мудрість: “Не відкладай на завтра робити те, що можна зробити сьогодні”. Адже несвоєчасність виконання завдання може спричинити несвоєчасність прийняття рішень керівництва і навіть до непоправних наслідків; 3) виходити з того, що результати нашої роботи поправити буде нікому, що вся відповідальність за її якість на всіх подальших етапах покладається тільки на нас; 4) не перекладати свою роботу на керівника. За допомогою звертатися до нього лише тоді, коли без такої допомоги дійсно не можна обійтися; 5) прагнути обходитися без проміжних доповідей керівникові, якщо він цього не вимагає; 6) не квапитися з остаточними висновками. Вивчити можливі варіанти вирішення. Подивитися на ймовірні результати виконаної роботи з різних позицій: доброзичливця й недоброзичливця, переваг і недоліків.

Ваша робота начебто готова, ви зрозуміли шляхи її виконання, ви впевнені у їх обґрунтованості й доцільності. Але ж не дарма говорять: одна голова добре, а дві краще. Чому б вам не порадитися ще раз із ким-небудь: з колегами, підлеглими, своїм керівником, нарешті, з кимось стороннім, і лише після цього остаточно оформити документ?

Тепер можна й доповісти про виконання роботи, представити її результати керівникові. Однак, доповідаючи керівникові про завершення роботи, краще показати не тільки її хороші сторони, але й недоліки. Це дозволить йому одержати про роботу об'єктивне уявлення, адекватно визначити можливості її кращого застосування. А от недостовірне інформування керівника може привести до помилкових рішень і негативних наслідків як для справи, так і особисто для виконавця.

Тож перед оформленням остаточних результатів про всяк випадок порадьтеся з іншими людьми; доповідаючи керівникові про результати роботи, об'єктивно покажіть не тільки її позитив, але й слабкі сторони.

Таким чином, з одного боку, завідувач кафедри має не лише забезпечувати студентам і підлеглим знання завтрашнього дня, які можна використовувати у реальній діяльності; впроваджувати найбільш ефективні форми й методи організації

навчального процесу; здійснювати широку наукову та консультаційну діяльність у сфері економіки, менеджменту й бізнесу; підтримувати належні контакти з підприємствами, фірмами й організаціями, що успішно діють в Україні і за кордоном; спільно зі студентами активно брати участь у вирішенні гострих проблем економіки регіону, співпрацювати з керівництвом області, адміністрацією міст, регіонів; прищеплювати й здійснювати в колективі динамічний, лідерський стиль діяльності, а й бути моральним прикладом для всіх, забезпечувати такий морально-психологічний клімат на кафедрі, який сприяв би вирішенню завдань, що висувуються перед колективом кафедри і вищим навчальним закладом в цілому.

З іншого боку, комфортний мікроклімат кафедри мають забезпечувати всі працівники кафедри, неухильно дотримуючись виконання своїх посадових обов'язків, а також етики науково-педагогічного і педагогічного працівника вищої школи у тому числі й такого аспекту як взаємовідносин із завідувачем кафедри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васянович Г.П. Педагогічна етика : [навч.-метод. посіб.]. Львів, “Норма”, 2005. 344 с.
2. Ващенко Г.Г. Виховання волі і характеру : підруч. [для педагогів]. Київ : Вид-во “Школяр”, 1999. 325 с.
3. Етика : [навч. посіб.] / В.О. Лозовий, М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін.; за ред. проф. В.О. Лозового. Київ : Хрінком Інтер, 2004. 224 с.
4. Зайченко І.В. Етика викладача вищої школи: навчальний посібник / І.В. Зайченко, А.А. Каленський, Т.Ф. Мельничук; за ред. проф. І.В.Зайченка. К.: ЦП “Компринт”, 2013. 320 с.
5. Зайченко І.В. Етика соціальної роботи : [навч. посіб.]. Чернігів : Вид-во ЧДІПСТП, 2008. 274 с.
6. Зайченко І.В. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи : [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / І.В. Зайченко, А.А. Каленський, В.М.Теслюк. Київ: Видавництво Ліра-К, 2016. 484 с.
7. Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей. Москва : Прогресс, 1990. 279 с.
8. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика : [учеб. пособие]. Серия “Высшее образование”. Ростов н/Д : Феникс ; Мн. : Тетра Системс, 2004. 304 с.
9. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя. Київ : Радянська школа, 1981. 319 с.
10. Сухомлинський, В. О. Лист про педагогічну етику / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін, М. М. Грищенко, С. П. Заволока [та ін.] ; текст, приміт. і предм. покажч. О. Г. Дзевєрін. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 5 : Статті. – С. 591–600.
11. Тофтул М.Г. Етика : [навч. посіб.]. Київ : Видавничий центр “Академія”, 2005. 416 с.

12. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. – [2-е изд. доп.]. Киев : Рад. школа, 1988. 224 с.

13. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування : [навч. посіб.]. – [3-тє вид., стер.]. Київ : Вікар, 2003. 223 с.

УДК 373.3:37.091.32:821.161.2:37

Тетяна Захарчук
студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

РОЗВИТОК МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Summary. In the article the formation of dialogical speech at the lessons of literary reading is investigated; to analyze the development of dialogical broadcasting taking into account interactive technologies.

Key words: New Ukrainian School, Dialogue Speech, Interactive Technologies.

Анотація. У статті досліджено формування діалогічного мовлення на уроках літературного читання; проаналізовано розвиток діалогічного мовлення з урахуванням інтерактивних технологій.

Ключові слова: Нова українська школа, діалогічне мовлення, інтерактивні технології.

Постановка проблеми. Метою освітньої галузі є розвиток творчої особистості, формування у неї гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, мовленнєвої і читацької культури, комунікативної й літературної компетентностей, естетичних смаків, ціннісних орієнтацій.

Освітня галузь «Мови і літератури» складається з мовного і літературного компонентів, кожен із яких має свої складники. До мовного компонента входять українська мова, мови національних меншин (мови навчання і мови вивчення), іноземні мови, а до літературного – українська література, світова література, літератури національних меншин України (літературна освіта). Кожен із компонентів та їх складники містять кілька наскрізних змістових ліній.

Актуальність дослідження. У період реформування початкової школи й оновлення її змісту освіти відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» відбувається переорієнтація процесу навчання української мови на розвиток мовленнєвої особистості молодшого школяра, формування його комунікативної компетентності. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності функціонує у двох формах - діалогічній і монологічній. Для правильної організації навчального процесу необхідно враховувати їх фактичну взаємозалежність.

Відомо, що обидві форми мовлення мають неоднакове поширення. Питома вага діалогічного мовлення значно переважає, адже на рівні побутового і громадського повсякденного спілкування (в сім'ї, на роботі, в магазині, на вулиці тощо) люди користуються діалогом. Важливе місце в системі роботи над розвитком мовленнєвої діяльності учнів відводиться урокам розвитку усного і писемного зв'язного мовлення.

Мета статті – дослідити формування діалогічного мовлення на уроках літературного читання; проаналізувати розвиток діалогічного мовлення з урахуванням інтерактивних технологій.

Аналіз останніх публікацій. Проблема діалогічного мовлення не нова й різноаспектна, тому досліджується багатьма науками: філософією, психологією, психолінгвістикою, мовознавством, лінгводидактикою. Культурі усного мовлення приділяють увагу науковці Н. Бабич, А. Богуш, Є. Голобородько, О. Горошкіна, О. Казарцева, М. Пентилюк, Л. Петровська; методиці розвитку усного мовлення присвячено роботи М. Вашуленка, Г. Іваницької, В. Мельничайка, М. Стельмаховича, О. Хорошковської; формуванню діалогічного мовлення дітей дошкільного віку та початкових класів – Е. Палихати, Г. Чулкової.

Вивчення й аналіз науково-методичної літератури засвідчує недостатність уваги до формування діалогічного мовлення школярів, що зумовлено такими причинами:

- нерозробленістю проблеми розвитку діалогічного мовлення в методиці навчання української мови та обмеженістю реалізації комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного підходів до навчання рідної мови у початкових класах;
- недостатнім використанням діалогів у процесі мовленнєвої діяльності, що гальмує ефективне засвоєння мовних явищ (на прикладах різних видів діалогів);
- формуванням діалогічного мовлення учнів 1-4 класів без урахування принципу наступності й перспективності;
- низьким рівнем фахової підготовки вчителів молодших класів до роботи над діалогічним мовленням на уроках рідної мови.

Тому погоджуємося з думкою кандидата педагогічних наук А. М. Ляшкевич, що розвиток діалогічного мовлення є досить актуальним на сьогодні, оскільки немає достатньої кількості інформації, яка б пояснювала як

правильно навчати діалогічному мовленню учнів молодших класів, щоб досягнути ефективного результату. Відтак, вважаємо за потрібне наголосити, розвиток початкової ланки освіти ХХІ ст. доводить, що для розвитку діалогічного мовлення на уроках літературного читання варто впроваджувати інтерактивні технології [2, с. 4-5].

Виклад основного матеріалу. Інтерактивне навчання — це специфічна форма організації діяльності, що має на меті створити комфортні умови навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Інтерактивне навчання — це певний різновид активного навчання, що має свої закономірності та особливості. Навчальний процес завдяки таким технологіям відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання, коли учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами уроку.

Інтерактивні технології потребують певної зміни у житті всього класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і педагога. Починати необхідно з поступового використання технологій — і вчителю, й учням до них слід звикнути. Спочатку з учнями проводиться особливе організаційне заняття і із ними розробляються правила роботи у класі. Діти налаштовуються на сумлінну підготовку до інтерактивних занять. Спочатку використовують прості інтерактивні технології: роботу в парах, роботу в малих групах, «мозковий штурм» тощо [5, с. 24].

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, для того, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу й глибоко його вивчити, педагог повинен старанно планувати свою роботу: дати завдання учням для попередньої підготовки — прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання. Організована таким чином робота над сприйманням художнього тексту сприяє поліпшенню навичок читання, викликає інтерес до цієї діяльності. Водночас в учнів розвиваються морально-естетичні відчуття, творчі здібності. Адже навчання молодшого школяра має бути цікавим, радісним і одночасно забезпечувати глибоке засвоєння програмного матеріалу.

Використання інтерактивних методів навчання сприяє фаховому зростанню самого вчителя. Варто зробити перший крок, і після декількох старанно підготовлених уроків учитель зможе відчути, як змінилося ставлення учнів до нього, сама атмосфера в класі, що додатково стимулюватиме роботу з інтерактивними технологіями [5, с. 15-19].

На уроках літературного читання нові технології навчання спрямовані на розвиток в учнів здатності бачити проблеми, виявляти суперечності, висувати гіпотези, оригінальні ідеї, аналізувати, інтегрувати, трансформувати та синтезувати інформацію, здійснювати пошук, дослідницьку діяльність.

Особливе значення для розвитку мовлення має перехід учнів 2-4-х класів до літературного читання. Як наголошує Л. С. Виготський, у процесі читання художніх текстів відбувається не просто засвоєння прочитаного, а усвідомлення свого ставлення до творів мистецтва або формування нових знань

через своєрідний діалог між автором і читачем на основі тексту. Тому, опрацьовуючи будь-який жанр художнього тексту на уроці, вчитель, виходячи з рівня розвитку дітей класу, спонукає їх знаходити через форму слова позицію автора, формулювати етичні та естетичні оцінки дійових осіб, ставити себе на місце того чи іншого персонажа, уявно діяти за нього і передавати головний сенс його діяльності через творчу розповідь [4, с. 23-28].

Хоча, на нашу думку, для того, щоб розвинути у дитини діалогічне мовлення потрібно не тільки досвід вчителя, але його творчість і винахідливість. Тобто, на уроках літературного читання використовувати інтерактивні технології навчання. Це може бути робота у групах чи парах, виконання певних вправ на розвиток діалогічного мовлення чи гри, під час яких дитина буде говорити, дискутувати, висловлюватись.

Звичайно, специфікою інтерактивних уроків є обов'язкова клопітка попередня домашня робота учня з різноманітним матеріалом і багатьма джерелами за раніше оголошеною вчителем темою. Тоді такі уроки особливо цікаві [5, с. 15-19]. Наприклад, орієнтовний план підготовки учня до інтерактивного уроку з літературного читання:

1. Визначення теми дослідження та способів її розкриття.
2. Обґрунтування актуальності теми.
3. Цілевизначення і добір матеріалу.
4. Первинне сприймання художнього тексту.
5. Спостереження, аналіз тексту і висунення власної гіпотези.
6. Ознайомлення з науковою літературою з даного питання та її опрацювання.
7. Фіксування прочитаного: виписки, тези, цитати.
8. Обробка нагромадженого матеріалу, систематизація спостережень, встановлення певних закономірностей, висновків.
9. Аргументація висновків (це неодмінна умова доведення істинності всіх тверджень дослідника) найпереконливішими прикладами, цитатами.
10. Орієнтовний план відповіді опонентів.
11. Посилання на використані літературні джерела.

Нові технології навчання формують в учнів уміння уникати конфліктних ситуацій під час розв'язання суперечливих питань. Дискусії в підгрупах стимулюють роботу команди. Запропоновані ідеї вчать бути корисними один одному. Висловлення думок дає змогу відчувати власний рівень знань та поповнити їх [7, с. 5-11].

Вважаємо, орієнтація сучасного шкільного літературного читання на діалогізм як принцип аналізу художнього твору, а в педагогіці - на діалог двох суб'єктів навчального процесу - учня і вчителя робить інтерактивну технологію особливо привабливою для вчителя початкових класів. Стимулюючою при цьому є й атмосфера змагальності, однак не стільки виборювання першості, скільки змагання учня з самим собою - подолання власних лінощів, комплексу неповноцінності або амбіції, відкидання чужих догм і відкриття та

вдосконалення самого себе. І, безперечно, урок має бути ефективним (досягти поставленої мети) і оптимальним за структурою (складатися з таких навчальних ситуацій, містити такий матеріал і подаватися такими методами і прийомами, які постійно зацікавлювали б молодших школярів, не переобтяжували їх, давали б змогу досягти найкращих результатів). На такому уроці школярі емоційно і вдумливо сприймають твір мистецтва слова, здобувають якісні, системні, сучасні знання, вільно оперують ними в нових умовах. Не можна оминати ще одну, на наш погляд, дуже важливу вимогу до сучасного уроку - це інтеграція знань з різних предметів, яка передбачає, що вчитель вводить літературознавчі і мовознавчі знання в історичний і світовий літературний, мовознавчий та загально-мистецький контексти [5, с. 21]. А ще на кожному уроці потрібно давати учням час для роздуму, переживання, вибору позиції і обов'язково словесного озвучення своїх думок під час діалогів: читача з текстом, учителя й учня, однокласників між собою. Отже, на перший план ставляться потреби дитини в пізнанні, самоствердженні, творчості, емоційній насолоді, спілкуванні, праці, самостійності, грі, тобто самореалізації.

Тільки впроваджуючи інтерактивні методи навчання, як стверджують кваліфіковані педагоги, учні набуватимуть культури дискусії; вироблятимуть у собі вміння приймати спільні рішення; покращать уміння спілкуватись, доповідати; якісно зміниться рівень сприйняття учнями літературного читання - це набуде особистісного сенсу, замість «вивчити», «запам'ятати» стане основним «обдумати», «застосувати» [1, с. 9-11]. Це все ми можемо побачити на прикладі оповідань і казок видатного педагога В. Сухомлинського.

Висновки. Отже, аналізуючи роль інтерактивного навчання, розуміємо, що воно є важливим для розвитку діалогічного мовлення дітей 1-4-х класів. Оскільки, від творчості учнів на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватись з вчителем та учнями класу, залежить успіх у свідомому опануванні насамперед шкільної програми. Завдяки інтерактивним технологіям в учнів молодших класів є мотивація до навчання, можливість випробовувати нові знання під час уроку, бажання показати свої знання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большакова І. О. Навчання грамоти. 1 клас. Навчальний зошит : У 4 ч. Ч. 1 / І. О. Большакова, М. С. Пристінська. – Харків : Вид-во «Ранок», 2017. – 48 с.
2. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово. – 2006. - № 4. – С. 4-5.
3. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: дис . д-ра пед. наук: 13.00.02 / Надія Іванівна Луцан. – Одеса, 2006. – 473 с.

4. Пилипенко В., Коваленко О. Особистісно орієнтовані технології у школі / В. Пилипенко, О. Коваленко. – Харків: Основа, 2007. – С. 23-28.
5. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : АСК, 2006. – С. 15-19.
6. Савінова Н.В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 - Теорія і методика навчання (українська мова) / Н. В. Савінова. – Одеса, 2005. – 21 с.
7. Стребна В.О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / В. О. Стребна, А.О. Соценко. – Харків, 2005. – С. 5-11.

УДК 159.9+343.9

Ольга Злагода,
кандидат юридичних наук,
старший викладач кафедри
оперативно-розшукової діяльності
Національної академії внутрішніх справ
E-mail: Zlagoda13@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК НАПРЯМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ОПЕРАТИВНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті визначено психологічна підготовка щодо професійної діяльності оперативних працівників органів Національної поліції України.

Ключові слова: психологічна підготовка; оперативні працівники; післядипломна освіта.

The article describes the psychological preparation for the professional activity of the operational officers of the bodies of the National Police of Ukraine.

Key words: psychological preparation; operational staff; postgraduate education.

Постановка проблеми. Боротьба зі злочинністю нині, насамперед з її організованими формами, яким притаманні жорстокість, конспірація злочинного елемента, високий організаційний рівень підготовки та вчинення окремих видів злочинів, використання прикриття з боку корумпованих представників державної влади, активна протидія правоохоронним органам (як фізичними, так і психічними засобами), застосування не лише зброї і новітньої техніки, а й соціопсихотехнологій, потребує значної активізації діяльності оперативних підрозділів Національної поліції України, освоєння ними сучасних

оперативно-розшукових заходів, а також пошуку нестандартних методів і засобів успішного виконання завдань ОРД.

Відповідно до закону України «Про оперативно-розшукову діяльність» у статті 1 зазначається, що завданням оперативно-розшукової діяльності є пошук і фіксація фактичних даних про протиправні діяння окремих осіб та груп, відповідальність за які передбачена Кримінальним кодексом України, розвідувально-підривну діяльність спеціальних служб іноземних держав та організацій з метою припинення правопорушень та в інтересах кримінального судочинства, а також отримання інформації в інтересах безпеки громадян, суспільства і держави [1].

Актуальність дослідження. Вирішення зазначених питань нерозривно пов'язане з проблемою реалізації в оперативно-розшуковій діяльності психологічних закономірностей, без яких якісне оновлення роботи оперативних підрозділів майже неможливе.

Питання використання спеціальних психологічних знань в оперативно-розшуковій діяльності органів Національної поліції України здавна цікавлять теоретиків і практиків.

Аналіз останніх публікацій. Окремі аспекти психологічного забезпечення діяльності ПОС розглядали О. М. Бандурка, Б. І. Бараненко, М. Л. Грібов, О. Ф. Долженков, О. М. Джужа, Г. Є. Запорожцева, О. І. Козаченко, Я. Ю. Кондратьєв, Д. Й. Никифорчук, В. А. Некрасов, М. А. Погорецький, І. І. Приполов, І. Р. Шинкаренко, І. І. Шинкаренко та інші.

Метою дослідження є визначення психологічної підготовки у професійній діяльності оперативних працівників органів Національної поліції України.

Виклад основного матеріалу. Вибіркове ознайомлення з досвідом психологічного забезпечення діяльності поліції зарубіжних країн свідчить про те, що цій справі приділяється значна увага як в організаційно-методичному, так і в матеріальному відношенні. Відтак слід визнати наявність певних теоретичних напрацювань щодо втілення в оперативно-розшукову діяльність спеціальних психологічних знань. Однак загальною вадою в цьому питанні є відсутність відомчого концептуального бачення проблеми використання закономірностей психології в оперативно-розшуковій діяльності та шляхів її розв'язання [2, с. 3].

Формування професійної майстерності відбувається під впливом багатьох чинників (соціально-економічних, соціально-психологічних, організаційних тощо), серед яких провідне місце посідає система професійної підготовки працівників органів Національної поліції України. Професійне навчання щодо організації післядипломної освіти працівників Національної поліції, затвердженонаказом Міністерства внутрішніх справ № 1625 від 24 грудня 2015 року. Цим документом визначено, що мета післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб працівників поліції в особистому зростанні, забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня

професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати свої функції [3].

Основними завданнями післядипломної освіти працівників органів Національної поліції є:

- навчання необхідним знанням і спеціальним навичкам для успішного виконання обов'язків із забезпечення публічної безпеки і порядку, охорони прав і свобод людини, а також інтересів суспільства і держави, протидії злочинності та інших службових завдань;

- удосконалення навичок управлінської діяльності, опанування методик навчання та виховання підлеглих, упровадження в практичну діяльність досягнень науки, передових форм і методів роботи, основ наукової організації праці;

- формування професійної самосвідомості працівників поліції, почуття відповідальності за свої дії, розуміння необхідності постійного вдосконалення своєї професійної майстерності з урахуванням специфіки діяльності в конкретних підрозділах поліції;

- навчання прийомам та засобам забезпечення особистої безпеки при виконанні службових обов'язків, під час надзвичайних подій і в екстремальних умовах;

- удосконалення навиків працівників поліції поводження з вогнепальною зброєю, спеціальними засобами і спеціальною технікою, експлуатації транспортних засобів, засобів зв'язку;

- формування високої психологічної стійкості працівників поліції, розвиток у них спостережливості, пильності, пам'яті, мислення та інших професійно-психологічних якостей і навичок.

Основними організаційними видами післядипломної освіти працівників органів Національної поліції України є:

- 1) спеціалізація - складова спеціальності, що передбачає профільну спеціалізовану освітньо-професійну чи освітньо-наукову програму підготовки працівників поліції;

- 2) перепідготовка - професійне навчання, спрямоване на оволодіння працівниками поліції іншою професією;

- 3) підвищення кваліфікації - підвищення рівня готовності працівника поліції до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань;

- 4) стажування - набуття працівником поліції досвіду виконання завдань і обов'язків певної професійної діяльності або галузі знань[3].

Зупинимся на тих видах післядипломної освіти, що є найважливішими для формування професійної майстерності працівників органів Національної поліції України та потребують негайного психологічного забезпечення: *перепідготовка* працівників поліції здійснюється в НЗ НП, що здійснюють спеціальну підготовку поліцейських, вперше прийнятих на службу до поліції.

Слід зазначити, що нормативно перепідготовка не передбачається на належному рівні підготовку оперативних працівників, хоча необхідність її і не викликає сумнівів.

С.В. Асямов та Ю.С. Пулатов визначають, що психологічна підготовка співробітників ОВС – це спеціально організований, цілеспрямований процес впливу на працівників з формування, розвитку та активізації необхідних якостей, що зумовлюють ефективне виконання оперативно-службових завдань[4]. У загальній психології, навчання визначають як вид практичної діяльності, який є пізнавальним процесом засвоєння людиною соціального досвіду [5, с. 288]. Проте М.Л. Грібов зазначає, що не можна погодитися з тим, що автори обмежують поняття психологічної підготовки активізацією та розвитком певних якостей та формуванням станів. Адже метою навчання є здобування знань та оволодіння необхідними вміннями і навичками [6, с. 216].

Досягнення цієї мети забезпечуються через пізнавальні психічні процеси (увага, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява), які під час психологічної підготовки працівники самі набувають розвитку, оскільки є предметом тренінгів. Таким чином, під час професійної психологічної підготовки психіка людини зазнає комплексних змін, які зумовлюють її новий рівень розвитку. Отже психологічну підготовку працівників можна розглядати як комплекс заходів з формування усталеного рівня розвитку психіки людини, який дозволяє їй ефективно виконувати професійні обов'язки [7, с. 34].

На даному етапі навчання, психологічна підготовка могла б бути реалізована за рахунок насичення занять психологічним змістом, що досягається за допомогою таких прийомів:

- прискорення темпу діяльності, скорочення темпу виконання завдань;
- вирішення завдань при дефіциті інформації, створення обстановки протидії з наявністю елементів підвищеної відповідальності і ризику;
- введення у заняття неочікуваних перепон і ускладнень;
- постановка завдань, що потребують самостійного вибору рішення з кількох можливих варіантів;
- постановка завдань, які потребують взаємодії і взаєморозуміння.

Висновок. Даний шлях досить плідний, хоча він не може повністю замінити професійну психологічну підготовку як самостійного напряму формування та удосконалення професійної майстерності, спрямованого не тільки на тренування професійно важливих якостей, але й на досягнення оперативними працівниками органів Національної поліції достатнього рівня психологічної компетентності.

Перспективи подальших досліджень. З урахуванням обставин які виникають, для організації психологічної підготовки необхідно створити систему психологічного забезпечення діяльності органів Національної поліції. Така система передбачає сукупні узгоджені зусилля спеціальних психологічних

підрозділів, науково-дослідних установ, навчальних закладів та практичних органів по таких основних напрямках:

- професійно-психологічна підготовка оперативних працівників органів Національної поліції;
- професійний підбір та професійний відбір фахівців для навчання і роботи в органах Національної поліції України;
- психологічна реабілітація оперативних працівників, що постраждали при виконанні службових обов'язків, піддалися професійній деформації;
- надання консультативної психологічної допомоги керівному складу практичних органів, підрозділів та навчальних закладів.

Для вищих навчальних закладів системи МВС основними напрямками можуть бути:

- психологічний підбір та відбір слухачів;
- психологічне супроводження в процесі навчання;
- оптимізація відповідних навчальних програм і планів базових навчальних дисциплін.

Підводячи підсумок, доцільно було б розглядати дану проблематику у контексті психології оперативно-розшукової діяльності, яка за своєю суттю є специфічною галуззю практичної психології. Їй притаманні “свої” особливі завдання (діагностика, оцінка, профілактика і корекція індивідуальних психологічних рис і особливостей поведінки особистості), а також “своя” психологічна технологія (цілісна методична система), що охоплює комплекс діагностичних, інтерпретаційних, оціночних та корекційних психологічних методик.

Дотримуючись загальних умов та засад реалізації чинної Концепції психологічного забезпечення оперативно-розшукової діяльності органів та підрозділів Національної поліції України, основними спеціальними напрямками формування, впровадження в життя та подальшого розвитку психології оперативно-розшукової діяльності оперативних підрозділів органів Національної поліції України визнаються:

Науковий – проведення за єдиною програмою науково- дослідних робіт перспективних теоретичних і прикладних наукових досліджень з проблем психології ОРД у системі органів Національної поліції України з метою поглибленого вивчення її загальних основ і окремих практичних аспектів, а також розробки новітніх прикладних методик і рекомендацій щодо технологій отримання й практичного використання в оперативно-розшуковій діяльності спеціальних психологічних знань, у тому числі і відмінностей самої цієї діяльності щодо різних її напрямів, завдань тощо;

практичний – безпосередня реалізація на практиці психології оперативно-розшукової діяльності, у тому числі шляхами:

розробки та прийняття необхідних для цього відомчих нормативних документів;

створення при окремих обласних і міських ГУНПУ, УНПУ експериментальних, а в подальшому постійнодіючих центрів психологічного супроводження оперативно-розшукових заходів, спрямованих на припинення і розкриття тяжких та резонансних злочинів, а також розшук особливо небезпечних злочинців і безвісно відсутніх осіб;

створення на базі центрів психологічного супроводження оперативно-розшукових заходів психологічних банків даних стосовно психологічних портретів чи профілів (сукупності типових рис) особистості окремих категорій і типів злочинців, а також адекватних типових психологічних технологій виконання окремих оперативно-розшукових заходів;

застосування під час здійснення заходів оперативно-розшукової діяльності спеціальних психологічних знань безпосередньо оперативними працівниками всіх оперативних підрозділів органів Національної поліції України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України “Про оперативно-розшукову діяльність” від 18 лютого 1992 року. ВВР. 1992. №22. Ст. 303 із змінами, внесеними 12.07.2018. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua>

2. Концепція психології оперативно-розшукової діяльності органів внутрішніх справ України / Я.Ю. Кондратов, Б.І. Бараненко, О.С. Звонок та ін. К.: РВВ МВС України, 2001. 30 с.

3. Положення про організацію післядипломної освіти працівників Національної поліції, затверджено наказом МВС №1625 від 24.12.2015 URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0076-16>

4. Асямов С. В., Пулатов Ю.С. Професійно-психологічний тренінг сотрудинок ОВД. URL: <http://promoestate.com.ua/yurpsy/help/bib/tren/02.htm>

5. Загальна психологія: Підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К.: Либідь, 2005. 464 с.

6. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. К. : Академвидав, 2006. 424 с.

7. Грібов М. Л. Поняття та зміст психологічної готовності до роботи в підрозділі оперативної служби. Бюлетень з обміну досвідом роботи МВС України. 2012. № 192. С. 31–39.

Іванова Любов

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
професійної освіти та інноваційних технологій
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя

Стефаника»,

libavaivanova1@gmail.com

Дубецька Вікторія

студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «РОСТОК» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ

У статті розглянуто головні положення інноваційно-педагогічної технології «Росток», особливості її використання на уроках математики в початковій школі. Представлені результати експериментального дослідження, проаналізовано вплив педагогічної технології «Росток» на розвиток творчого мислення учнів молодших класів.

Ключові слова – інноваційно-педагогічні технології, творче мислення, молодші школярі, активна розумова діяльність учнів, інноваційно-педагогічна технологія «Росток».

The article deals with the main provisions of the innovation and pedagogical technology "Rostok", especially its use in mathematics lessons in elementary school. The results of experimental research are presented, the influence of pedagogical technology "Rostok" on the development of creative thinking of junior pupils is analyzed.

Key words – innovative pedagogical technologies, creative thinking, junior schoolchildren, active mental activity of schoolchildren, innovative and pedagogical technology «Rostok».

Мета дослідження – розкрити можливості інноваційної педагогічної технології «Росток» у процесі розвитку творчого мислення молодших школярів.

Постановка проблеми. Використання інноваційних технологій навчання в початковій школі допомагає досягнути триєдиної мети навчання: навчальної, розвивальної та виховної. Для того, щоб учням дійсно було цікаво і вони не втратили інтерес до навчання, вчитель має створювати всі умови для розвитку творчих здібностей школярів, самовираження їх особистості в різних видах діяльності.

Актуальність дослідження. Інноваційні педагогічні технології є актуальними у процесі розвитку творчого мислення молодших школярів, адже саме завдяки реалізації інноваційного підходу до навчання піднімається на якісно новий рівень педагогічний процес, підвищується рівень навчальних досягнень, забезпечується психолого-емоційний комфорт і подальша соціальна адаптованість школярів, готовність реалізовувати особистісні якості в індивідуальній чи колективній діяльності.

Аналіз останніх публікацій. Наукові розвідки А. М. Алексюка, І. І. Доброскок, В. В. Ільїна, В. П. Коцура, В. Г. Кременя, М. В. Лисенка, С. О. Нікітчиної, С. В. Пролєєва, П. Ю. Сауха та ін. присвячені загально-теоретичним, науково-практичним проблемам і технологіям навчання, досвіду та перспективам їх використання в освітній практиці [2; 9; 13; 14]. Зокрема, автори пов'язують актуальність інновацій у навчанні з необхідністю вдосконалення традиційного педагогічного процесу (модернізація, модифікація, раціоналізація) та трансформації існуючого традиційного освітнього процесу, тобто радикальних перетворень та комплексних видозмін. Дослідники проблем педагогічної інноватики О. І. Абдалова, О. В. Василенко, І. О. Галиця і О. С. Галиця, В. В. Докучаєва, О. Ю. Ісакова та ін. розуміння нового в освітньому процесі співвідносять із такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове [1; 4; 5; 10].

Виклад основного матеріалу. Інноваційно-педагогічна програма «Росток» розроблена на основі розвивального характеру навчальної діяльності. Її зміст заснований на теоретичних засадах, які відповідають віковим особливостям учнів. Навчання за педагогічною технологією «Росток» суттєво відрізняється від традиційної програми. Для повноцінної освітньої діяльності розроблено спеціальні посібники, які зовні не схожі на звичайні. В них діти можуть і гратися, і вирішувати завдання. Змінюється традиційна система викладання – вчитель допомагає учням побачити проблему, а не дає готові знання, і школярі повинні самостійно вирішити проблемну ситуацію.

Інноваційно-педагогічна технологія «Росток» базується на принципах особистісно-розвивальної освіти, пріоритету розвиваючого навчання та виховання, єдності національних та загальнолюдських цінностей тощо, на основі розвитку дитини. З-поміж інших відомих навчальних програм вона є однією з найбільш доступних та сучасних. Під час освітнього процесу школярі вчаться нестандартно мислити. Учні-ростківці, як показує практика, є більш комунікабельними та ініціативними. У них сформовані навички самоорганізації в навчальній діяльності. Ці діти успішно беруть участь в інтелектуальних конкурсах різних рівнів та олімпіадах.

Для з'ясування ефективності впровадження інноваційної педагогічної технології «Росток» і її впливу на розвиток творчих здібностей молодших школярів була визначена експериментальна база – гімназія № 287 міста Києва. Експериментальна робота велася протягом 2017-2018 навчального року. В експерименті взяли участь учні 2-А та 2-Б класів. Загальна кількість учасників –

36 осіб. Учні 2-А класу ми віднесли до експериментальної групи, а 2-Б – контрольної. Дослідження проводилось на уроках математики.

На початку експерименту нами виявлено, що рівень навчальних досягнень учнів та їхнього інтересу до вивчення предмету в учнів експериментального та контрольного класів загалом майже однаковий.

У процесі дослідно-експериментальної роботи кожне навчальне заняття з математики ми будували відповідно до рекомендованої структури. Проте інколи його змінювали, зберігаючи загальні закономірності. Організаційний момент передбачав позитивне самовизначення учнів до діяльності на уроці. Умовно цей етап формувался за допомогою моделі «хочу-можу». Актуалізація знань і фіксація труднощів у діяльності передбачала підготовку мислення дітей до проєктувальної діяльності. Таким чином відбувалося тренування відповідних розумових операцій. Для завершення етапу створювалась перешкода в індивідуальній діяльності учнів, яку діти фіксували самостійно.

Постановка навчальної проблеми передбачала дослідження проблемної ситуації, яка виникла, у формі евристичної бесіди. На завершенні цього етапу відбувалося уточнення теми уроку. «Відкриття» нових знань забезпечувалось шляхом мозкового штурму. У формі комунікативної взаємодії молодші школярі на уроках математики розв'язували типові завдання у новий спосіб дій, при цьому потрібно було усно проговорити установлений алгоритм.

На кожному уроці математики відбувалася самостійна робота з самоперевіркою за зразком. Це індивідуальний вид роботи, коли школярі самостійно виконували запропоновані завдання на застосування нового способу дій, проводили самоперевірку та оцінювали роботу. Під час рефлексії ми відводили час для самооцінки учнями власної діяльності на уроці. На завершення фіксувався ступінь відповідності поставленої мети й результатів діяльності.

Дотримуючись такого принципу навчання, учні експериментальної групи системно тренували свої здібності. Таким чином у них відбувалося формування готовності до саморозвитку. Під час підготовки звертали увагу на вікові та психологічні особливості класів. Пам'ятали, що працюємо з учнями молодшого шкільного віку, у яких рівень психічного і фізичного розвитку дозволяє впоратись із систематичною навчальною роботою. Але вони відрізняються підвищеною подразливістю, емоційністю, досить швидкою стомленістю, нестійкою увагою, ситуативністю поведінки.

Протягом 2017-2018 навчального року проведено 175 уроків (у I семестрі – 80 год., у II семестрі – 95 год.). Учні отримали знання з таких тематичних блоків: «Дії з трицифровими числами», «Операції додавання і віднімання», «Операції множення і ділення», «Повторення і систематизація навчального матеріалу».

На заключному етапі експериментального дослідження було проведено повторну діагностику рівня навчальних досягнень. Обидва класи вивчали однакові навчальні теми протягом навчального року. Проте учні 2-А класу

засвоювали матеріал із застосуванням засобів педагогічної технології «Росток» (автор Т. Пушкарьова), а учні 2-Б – дотримувались традиційної програми (автор О. Савченко).

Окрім інформації про рівень навчальних досягнень школярів ми отримали дані показників на виявлення у них творчих здібностей та вивчення творчої активності. Аналіз особливостей творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку показав індивідуальні відмінності сприймання, уваги, мислення, пам'яті, розвитку емоційно-вольової сфери. Результати свідчать, що рівень розвитку творчих здібностей в учнів 2-А класу (експериментальна група) знав значно вищим, ніж у дітей 2-Б класу (контрольна група). Контрольний етап експерименту підтвердив ефективність впровадження на уроках математики педагогічну технологію «Росток» з метою розвитку творчих здібностей учнів.

Висновки. Педагогічна технологія «Росток» орієнтується на принцип пріоритету розвиваючого навчання та виховання. У процесі навчання школярі засвоюють знання через різноманітні способи активізації сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу: спостереження, досліди, самостійний пошук інформації тощо. Крім того, важливо зазначити, що у школярів експериментальної групи в процесі навчання значно підвищилося бажання та вміння та вчитися, сформувалося систематичне мислення, отримало розвиток уміння різнобічного розгляду понять та явищ.

У цілому, в процесі вивчення математики за педагогічною технологією «Росток» школярі отримали позитивно-емоційне враження від навчання. Для таких дітей навколишній світ став набагато цікавішим, різнобічний розвиток індивідуальності кожного школяра відбувався на основі виявлення його задатків та здібностей.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на визначення ефективності та аналіз результатів впровадження інноваційної педагогічної технології «Росток» на уроках української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалова О. И. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе // Дистанц. и виртуал. обучение. 2014. №12. С. 50–55 : рис. ; табл.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: підручник для студентів. Міжнародний фонд «Відродження». К. : Либідь, 1998. –558 с. (Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні»).
3. Богданов І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій. К., 2003.
4. Василенко О. В. Організація самостійної роботи студентів заочної форми навчання вищих навчальних закладів юридичного профілю : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ. нац. ун-т внутр. справ МВС України. К. : Наук. світ, 2008. 20 с.

5. Галиця І. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів // Вища шк. 2011. №1. С. 104–107.
6. Галіцина Л. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. 3-тє видання, виправлене: Навчальний посібник. К., 2015. 304 с.
9. Доброскок І. І. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі: монографія. Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Переяслав-Хмельницький : Видавництво С. В. Карпук, 2008. 284 с.
10. Доучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 44 с.
11. Киричук О. В. Взаємодія навчання і виховання в інноваційних педагогічних системах // Педагогічні інновації: ідеї, перспективи. К., 1998.
12. Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови та літератури / Укладач О. І. Когут. Тернопіль : Астон, 2005. 204 с.
13. Кремень В. Г. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролєєв [та ін.] ; Ін-т обдар. дитини АПН України. К. : Пед. думка, 2008. 471 с.
14. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореферат дисертація кандидату філософських наук: 09.00.10. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». К., 2013. 16 с.
15. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання. К. : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
17. Хлебникова Г. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога. М. Х. : Основа, 2003. 80 с.

Іванова Любов

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
професійної освіти та інноваційних технологій
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя
Стефаника»,
lubavaivanova1@gmail.com

Которинська Марія

студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСОБУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано підходи щодо організації уроків образотворчого мистецтва в початковій школі, розкрито сутність нетрадиційних технік малювання, представлені деякі способи і прийоми виконання творчих робіт в різних образотворчих техніках, розкрито творчу спрямованість нетрадиційних технік малювання як засобу художньо-естетичного виховання учнів початкової школи.

Ключові слова – образотворче мистецтво, художньо-естетичне виховання, нетрадиційні техніки малювання, творча спрямованість.

The article analyzes the approaches to organizing the lessons of fine arts in elementary school, reveals the essence of non-traditional drawing techniques, presents some methods and techniques for performing creative works in various visual techniques, reveals the creative orientation of non-traditional drawing techniques as a means of artistic and aesthetic education of elementary school students.

Key words – fine arts, artistic and aesthetic education, non-traditional drawing techniques, creative orientation.

Мета дослідження – розкрити творчу спрямованість нетрадиційних технік малювання як засобу художньо-естетичного виховання учнів початкової школи.

Постановка проблеми. Художньо-естетична діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості молодших школярів. Проблема розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку є складною, багатоаспектною і водночас дуже важливою для сучасної психолого-педагогічної науки та практики початкової школи.

У «Концепція нової української школи» наголошується, що потрібно підтримувати ідеї та ініціативи молодших школярів у прикрашанні, естетизації

навколишнього середовища, оскільки це значно розширює можливості дітей у власному творчому вияві – художньому самовираженні. Нетрадиційні методи і техніки малювання надають можливість учням доступними засобами висловити емоційний стан, ставлення до навколишнього світу, вміння самостійно створювати прекрасне, а також бачити його у творах мистецтва.

Актуальність дослідження. Завдання естетичного виховання школярів можна успішно реалізувати на уроках образотворчого мистецтва: розвиток почуття прекрасного, формування естетичних смаків, уміння розуміти і цінувати твори мистецтва, пам'ятники історії та архітектури, красу і багатство рідної природи тощо.

Образотворче мистецтво – унікальний навчальний предмет, який надає учням багато можливостей для духовного саморозкриття, творчого самовтілення, дає змогу розкрити нахили до різних творчих професій: художника, дизайнера, фотографа, модельєра, спеціаліста з комп'ютерної графіки тощо. Отже, проблема художньо-естетичного виховання школярів залишається завжди відкритою в педагогіці.

Аналіз останніх публікацій. Праця В. Кардашова «Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва» (2007) розкриває принципи художньо-естетичного виховання: органічного поєднання універсального (загальнолюдського, полікультурного), національного і регіонального компонентів освіти та виховання на тлі національної спрямованості; природовідповідності та культуровідповідності; гуманітаризації та гуманізації навчально-виховного процесу; цілісності; полі художності та діалогічності; взаємозв'язку художньо-естетичного виховання дитини з соціокультурним середовищем [4]. У процесі образотворчої діяльності, на думку, Л. Полякової, створюються сприятливі умови для розвитку тих відчуттів та емоцій, які поступово переходять в естетичні почуття, сприяють формуванню естетичного відношення до дійсності [8]. За О. Дідох, принципово важливим є дотримання творчого підходу до кожної дитини, для чого важливо поважати працю учня, якою б не була робота; проявляти зацікавленість результатами роботи школярів; давати можливість навести аргументи на користь учня; допомагати дітям у виконанні навчального завдання, конкретно спрямовувати їхню діяльність на доцільний шлях вирішення проблем; допомагати учням вчасно зупинитись, щоб не зіпсувати роботу; враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей; використовувати в своїй роботі різні види, техніки, матеріали образотворчого мистецтва, щоб школярі мали можливість вибрати те раціональне, що знадобиться їм у творчості, незалежно від того, яким видом діяльності вони будуть займатись у майбутньому та ін. [3].

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що творчість дітей молодшого шкільного віку на уроках образотворчого мистецтва тісно пов'язана з навчанням, засвоєнням учнями способів і прийомів виконання роботи в різних образотворчих техніках.

В експериментальному 3-му класі ми застосували нетрадиційні техніки малювання, вивчали та аналізували творчу спрямованість нетрадиційних технік малювання як засобу художньо-естетичного виховання учнів початкової школи.

Засвоюючи такі навчальні поняття, як «композиція», «форма», «колір», «простір та об'єм» школярі вчилися створювати образи на рівні переосмислених в емоційно-естетичному ключі уявлень про навколишній світ, вільно оперуючи фарбами, кольорами, лініями, формами та їх поєднання.

Застосування нетрадиційних прийомів зображення під час асоціативних технік малювання сприяли розвитку в учнів логічного та абстрактного мислення, фантазії, спостережливості, уваги, впевненості в собі. Якщо учні 1-2 класів ще тільки вчаться помічати знайомі обриси у невідомому, то учні 3-го класу вже здатні інтерпретувати, відобразити в своїй творчості побачене, самотійно здійснюючи пошук нешаблонних шляхів зображення художнього образу.

В процесі експериментального дослідження ми використовували відповідний темі уроку музичний супровід («музика малює»). І можна зробити висновок, такі уроки проходили набагато цікавіше і школярі з більшим задоволенням виконували завдання. Так, під час виконання молодшими школярами зображення у техніці «гратаж» (воскографія, продряпування) вони поєднували знайомий спосіб малювання олівцем з малюванням зубочисткою, паличкою, шилом, свічкою.

«Пластилінографія» (малювання пластиліном) надзвичайно корисна для молодших школярів. Виконуючи пальчиками різні рухи та вправи, діти розвивають дрібну моторику рук, кисті рук набувають рухливості, гнучкості, зникає скутість рухів. Малювання пластиліном приваблює простими способами виконання, якісними результатами, свободою дій, швидкими темпами роботи. Учні не бояться помилитись, оскільки фрагмент, який не вийшов, можна легенько зняти стекою і викласти зображення заново.

Аналіз результатів показує, що при забезпеченні сприятливих умов можна впливати на розвиток творчих здібностей кожного учня, навіть, якщо він не володіє зображувальними навичками у достатній мірі, фантазії, уяви, самостійності. Школярі мали можливість експериментувати із відомими матеріалами, відкриваючи нові можливості (властивості) знайомих їм предметів побуту, знайомитися з новими матеріалами і використовувати їх у якості художні матеріалів.

Працюючи з природним матеріалом, школярі набували умінь та навичок з їх обробки (наприклад, виготовляючи штампи). Природа забезпечує необхідні умови для вивчення властивостей предмета, оскільки надає можливість сприймати його на зір, дотик, слух. Експериментування з природним матеріалом – неодмінна умова розвитку чуттєвого досвіду, розумової діяльності як основи творчої діяльності, конструювання.

Застосування ігрових прийомів на уроці образотворчого мистецтва дало нам можливість створювати позитивну емоційно-психологічну атмосферу у

класі, за рахунок якої підвищувалася ефективність оволодіння зображувальними уміннями та навичками, покращувалася якість виконавської роботи, виникала більша зацікавленість до образотворчого мистецтва.

Висновки. Нетрадиційні техніки малювання на уроках образотворчого мистецтва у початковій школі забезпечують творчий художній розвиток школярів, розвивають інтерес до образотворчого мистецтва, допомагають краще засвоїти нові знання, сприяють самостійному оволодінню різними способами зображення, сприяють розвитку усіх психічних процесів у дітей молодшого шкільного віку.

Зазначимо також, що для забезпечення творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку засобами нетрадиційного малювання вчитель початкових класів повинен будувати навчальний процес відповідно до образотворчих інтересів вихованців: відноситись з повагою, турботою, любов'ю до кожної дитини, бачити в ній індивідуальність, забезпечувати умови для виховання школяра як особистості.

На наш погляд, тільки той вчитель, який сам працює творчо, зацікавлено, здатен ефективно використовувати творчу спрямованість нетрадиційних технік малювання як засобу художньо-естетичного виховання учнів початкової школи.

Перспективи подальших досліджень – планується звернути увагу на поглиблене вивчення можливостей нетрадиційних технік малювання та розробки методичних рекомендацій для вчителів 1 класу початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демчук М. Нетрадиційні техніки // Палітра педагога. 2001. № 3. С. 22-25.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти.
3. Дідих О. Створення художніх образів через казку або нетрадиційні техніки малювання в початковій школі. Підручник для учнів 1-4 класів. Ніжин, 2007, 40 с.
4. Кардашов В. М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. М. К., 2007. 296 с.
5. Максимчук В. Казкова подорож на уроках образотворчого мистецтва або нетрадиційні техніки малювання у школі. Інтернет-ресурс: <http://ru.calameo.com/read/00226098320debebd0cb5>
6. Мірчук М., Мірчук З. Уроки образотворчого мистецтва // Початкова школа. – 2005. № 5. С. 26-27.
7. Навчально-методичні матеріали до Модельної навчальної програми для першого класу / Укладачі: О. Волощенко, О. Козак. – 2018. Інтернет-ресурс: http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/Tyzhden_18_YA-Mandrivnyk.pdf
8. Полякова Л. Нетрадиційні техніки малювання – стимул до творчості // Педагог-методист. 2013. № 8. С. 43-46.

9. Скрипка Н. Г. Використання новітніх технологій в зображувальній діяльності // Бібліотечка вихователя. 2005. № 5–6. С. 49-51.

10. Ткач С. К., Мельник В. М. Образотворче мистецтво: Навч.-наоч. пос.. Тернопіль : Навчальна книга, 2001. 287 с.

11. Хлебнікова Л. Формування художньо-естетичної компетентності учнів засобами синтетичних мистецтв у процесі інтегрованої мистецької освіти // Початкова школа. 2009. № 6. С. 64-69.

УДК 378.147.091.33-027.22:373.2

Світлана Івах

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка;*

Валентина Город

*магістрант спеціальності
«Дошкільна освіта» Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка
e-mail: slinkolven@ukr.net*

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються змістові аспекти практичної складової підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; визначаються її мета та основні завдання. Виокремлюються труднощі з якими стикаються студенти під час проходження педагогічної практики; аналізуються організаційні форми педагогічної підтримки майбутніх фахівців педагогічним колективом бази практики. Обґрунтовується важливість педагогічної практики в закладах дошкільної освіти як засобу формування у студентів професійно значущих якостей.

Ключові слова: *професійно значущі якості, професійна компетентність, педагогічна практика, майбутні фахівці дошкільної освіти.*

The article deals with the content aspects of the practical component of the training of future specialists in pre-school education; determine its purpose and main tasks. The difficulties encountered by students during the pedagogical practice are highlighted; the organizational forms of pedagogical support of future specialists by the pedagogical staff of the practice base are analyzed. The importance of passing

pedagogical practice in institutions of preschool education as a means of formation of students of professionally significant qualities is substantiated.

Key words: *professionally meaningful qualities, professional competence, pedagogical practice, future specialists in preschool education.*

Постановка проблеми. Система ступеневої підготовки педагогічних кадрів у закладі вищої освіти має на меті забезпечити розв'язання проблеми модернізації кадрової політики, адже саме потреба суспільства у високкваліфікованих фахівцях відповідно до сучасних умов та перспектив соціально-економічного розвитку України постійно зростає.

Зокрема, для досконалої фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку важливо сформувати у студентів новий тип професійного мислення, притаманний творчій особистості. При цьому одним із першочергових завдань є засвоєння професійно важливих знань, формування у студентів вмінь та навичок, що відповідають майбутній професійній діяльності. У розв'язанні цих завдань важливу роль відіграє педагогічна практика, яка є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів. Вона спрямована на закріплення та поглиблення теоретичних знань, забезпечення їх взаємозв'язку з набуттям практичних умінь і навичок майбутніх фахівців. Тобто педагогічна практика є певним випробуванням готовності студентів до самостійної професійної діяльності, до реалізації творчого особистісного потенціалу.

Аналіз останніх публікацій. Питання функціонування системи неперервної професійної освіти стали предметом багатьох досліджень вітчизняних науковців А. Алексюка, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін.

Так, концептуальні засади професійної підготовки майбутніх спеціалістів ґрунтовно розроблялися у працях Н. Гузій [4], А. Лігоцького, Я. Цехмістера. Проблема формування професійної педагогічної культури майбутніх вихователів досліджувалась у публікаціях Л. Артемової [1], Г. Беленької [3], Л. Загородньої, С. Титаренко та ін. Питання впливу практики на формування особистості педагога знайшли відображення в працях Н. Казакової [5], Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Л. Хомич [8] та ін.

Так, сучасний науковець Л. Хомич, розглядає практику як «складову освітнього процесу закладу вищої освіти, що сприяє формуванню творчого ставлення майбутнього спеціаліста до педагогічної діяльності, визначає ступінь його професійної придатності та рівень педагогічної спрямованості» [8, с. 6].

Дослідниця Н. Казакова акцентує увагу на практику як «важливу складову професійної підготовки майбутніх педагогів, що спрямована на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності, засіб творчого розвитку та

саморозвитку майбутнього педагога, формування у нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності [5, с. 209].

Здійснений аналіз наукових джерел, дає підстави наголосити на актуальності даної проблеми та необхідності різнобічного її вивчення, що і зумовило вибір теми нашої наукової розвідки. Її мета полягає у обґрунтуванні важливості педагогічної практики як засобу формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти професійно значущих якостей.

Виклад основного матеріалу. В умовах ступеневої професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти педагогічна практика носить тривалий і безперервний характер, забезпечуючи фундамент для формування педагогічних умінь і навичок у майбутніх вихователів. За час навчання у педагогічному університеті студенти проходять декілька практик. Кожен вид практики має своє завдання і зміст. Програми практик враховують сучасні тенденції розвитку освіти і виховання в Україні та включають всі види професійної діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку відповідно до державного освітнього стандарту. Поетапне проведення різних видів практик та їх ефективна організація має значний вплив на формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Педагогічна практика є однією з провідних подій у житті майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. Це передусім ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього педагога-практиканта і, як наслідок, зрушення у його «Я-концепції», трансформація уявлень про себе та коригування самооцінювання. Доведеним є той факт, що доцільно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок з теорією є одним з основних шляхів покращення професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

Програмами практик, укладеними методистами випускової кафедри, передбачаються організаційно-методичні заходи, зокрема: зміст, мета і терміни виконання індивідуальних завдань студентів; участь студентів в усіх масових і виховних заходах закладу дошкільної освіти; зміст і терміни проведення навчально-виховних і науково-дослідних заходів (якщо це передбачено програмою); зміст, порядок підготовки, терміни і порядок захисту.

Однак, зміст навчально-виховної роботи студентів на період педпрактики визначається не лише завданнями професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, а й конкретними умовами роботи у закладах освіти, де проходить практика. При цьому визначальним є врахування вимог базового закладу проходження практики. З цією метою керівники практики і студенти знайомляться з планом навчально-виховної та методичної роботи, вивчають специфіку освітніх програм та конкретні умови організації освітнього процесу бази практики. Це дозволяє усвідомити навчально-виховні завдання, зміст, форми й методи роботи майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. З урахуванням програми практики та конкретного змісту й умов навчально-виховної роботи базового закладу складаються індивідуальні плани студентів на увесь період практики.

Виходячи з завдань та змісту педагогічної практики, сучасні науковці виокремлюють такі її функції:

- адаптаційну (проходячи педагогічну практику в закладах дошкільної освіти студенти не тільки ознайомлюються з організацією роботи в них, а й звикають до ритму їх діяльності);
- навчальну (отримані в процесі теоретичної підготовки знання перевіряються практично; виробляється основні педагогічні уміння і навички, формується педагогічної свідомості майбутніх фахівців);
- виховну (в процесі проходження практики виробляються почуття відповідальності до виконання своїх професійних обов'язків);
- діагностичну (студенти мають можливість оцінити свій емоційний стан при спілкуванні з дітьми дошкільного віку, вихователями, батьками, адміністрацією закладу) [6, с. 18].

Реалізація означених функцій вимагає від майбутнього фахівця дошкільної освіти не лише спеціальних знань, але й умінь, які формуються в конкретній педагогічній діяльності. Тобто головним завданням педагогічної практики є розвиток у студентів організаційних і комунікативних умінь та навичок, а не просто проведення певної кількості занять. Під час проходження практики студенти пересвідчуються, що успіх організації професійної діяльності визначається не лише правильним плануванням, а й умінням організувати виконання та коректування складеного плану з урахуванням непередбачуваних обставин.

Оскільки наявність професійних знань, умінь та навичок ще не характеризує майбутнього педагога як професіонала, вважаємо, що впродовж практики відбувається якісне перетворення свідомості особистості. Під цим розуміємо формування готовності та здатності особистості до цілеспрямованої діяльності, що веде до зміни характерних якостей особистості, її поведінки, діяльності та ставлення до прогресивного особистісно-професійного розвитку. Важливо, що проходження педагогічної практики сприяє зміні оцінки студентами-практикантами своїх професійних якостей: підвищується вимогливість до особистої компоненти – необхідність бути творчою індивідуальністю; посилюється критичне ставлення до своїх знань, умінь і навичок, професійної майстерності; змінюється ставлення до обраного фаху.

Завдяки педагогічній практиці студенти мають можливість реалізувати власні прагнення, набути соціального досвіду. Кожен практикант ставить перед собою завдання, сутність якого полягає у перевірці власної готовності до майбутньої самостійної професійної діяльності. У процесі практики виявляються суперечності між наявним і необхідним запасом знань, що виступає рушійним чинником безперервної самоосвіти. Тому під час педагогічної практики керівники практики, методисти повинні спрямовувати студента на процес саморозвитку: самостійного визначення мети професійного розвитку, самопізнання, самовдосконалення та самодіагностики.

Студент повинен навчитися здійснювати систематичний облік результатів своєї педагогічної діяльності, аналізувати й оцінювати власний педагогічний досвід. Ефективність впливу залежить від оптимізації підготовки до педагогічної практики, її проведення та аналізу результатів.

Аналіз такої діяльності сприяє усвідомленню практикантом труднощів, що виникають у процесі роботи, які, як правило, характеризуються:

- недостатньою готовністю студентів здійснювати рефлексію, відсутністю готовності до аналізу не лише конкретних проведених форм роботи, а й ставлення практиканта до підготовки та здійснення практичної діяльності, переживання ним успіхів і невдач;

- відсутністю систематичного методичного підходу щодо самовиховання майбутнього фахівця як професіонала своєї справи, його фрагментарність, формальний характер;

- недостатньою забезпеченістю процесу формування практичних умінь та навичок під час педагогічної практики необхідним навчально-методичним матеріалом (із використанням диференційованих, індивідуальних завдань, інноваційних технологій, комп'ютерних засобів, сучасних діагностичних методик);

- відсутністю потреби віднайти свій педагогічний стиль, діяти неординарно, прогнозувати наслідки педагогічних учинків [7, с. 49].

Важливо, щоб студент самостійно міг визначити, які помилки допущені ним через недостатній рівень професійних знань і вмінь, а які – зумовлені особистісними якостями.

Зазначимо, що надзвичайно важливою для студентів-практикантів є педагогічна підтримка їхніх наставників, яка здійснюється за допомогою використання таких організаційних форм роботи, як «круглі столи» з вихователями, психологами, тематика яких визначається особисто-професійними потребами практикантів; консультації; тьюторський супровід; тренінги і спецкурси, які розробляються залежно від етапів педагогічної практики.

Вважаємо, що ефективність проходження педагогічної практики залежить великою мірою від: якості навчально-методичного забезпечення практики випусковою кафедрою; рівня сформованих у студентів-практикантів умінь і навичок, застосування ними методів викладання професійно орієнтованих дисциплін фахового напрямку; залучення студентів до психолого-педагогічних досліджень; допомоги наставників в адаптації студентів до умов професійної діяльності під час проходження практики; системності контролю та об'єктивності оцінки результатів практики.

Висновки. Підсумовуючи усе зазначене, можемо констатувати, що педагогічна практика створює сприятливі умови для актуалізації в особистісному досвіді студентів знань та умінь як цілісного результату освітнього процесу. Практика сприяє розвитку педагогічних здібностей, педагогічного мислення, мотиваційної сфери до педагогічної діяльності та

перевірці рівня особистісних й професійних якостей майбутнього педагога, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності. Під час педагогічної практики формується позитивне ставлення до обраного фаху, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання.

Отже, педагогічна практика, з одного боку, слугує перевіркою наявних у майбутнього вихователя професійних якостей, а з іншого – вона є найважливішим етапом формування у нього педагогічних здібностей, їхнього прояву у самостійній педагогічній діяльності. При цьому студент-практикант має можливість проявити себе у різних функціональних позиціях як: організатора навчально-виховної діяльності дошкільників та організатора власної діяльності, зміст якої є для нього особливим предметом усвідомлення, аналізу та оцінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю. Дошкільне виховання. 2002. № 2. С. 7 – 9.
2. Бессараб Н. Вихователь освітнього закладу нового типу як особистість. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / за ред. В.О. Зайчука. К., 1997. Вип. 19. С. 107-111.
3. Беленька Г. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання : монографія. К. : Світоч, 2006. 304 с.
4. Гузій Н. Основи педагогічного професіоналізму : навч. посіб. / Н. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 155 с.
5. Казакова Н. Організація педагогічної практики в професійному становленні майбутнього педагога. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць: У 2-х ч. / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. К. 2001. Ч. 2. С.207–212.
6. Машкіна Л. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вихователів дітей дошкільного віку : навчальна програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. Хмельницький : Вид-во ХГПШ, 2002. 58 с.
7. Сергійчук О., Онищенко Н. Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності у процесі педагогічної практики : навчально-методичний посібник. 3-є вид., розшир. та доповн. Переяслав-Хмельницький : «Видавництво КСВ», 2012. 204 с.
8. Хомич Л. О. Сучасні види педагогічних практик. Шлях освіти. 1999. № 4. С. 4-8.

Людмила Кирик
студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
E-mail: ljudka.shtefanyuk@ukr.net

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано наявні наукові розвідки з проблеми формування соціально-комунікативної компетенції дошкільників. Розкрито інтегративний характер поняття „соціально-комунікативна компетенція”, виділено його структуру.

***Ключові слова:** соціальна компетенція, соціально-комунікативна компетенція, компетенція дошкільника, мовленнєвий розвиток.*

The article analyses the available scientific researches of the problem of the development of preschoolers` social and communicative competence. It explains the integrative character of the concept "social and communicative competence", highlights its structure.

***Key words:** social competence, social and communicative competence, preschoolers` competence, speech development.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нові потреби сучасного суспільства, зміни в освітній системі, новітній педагогічний досвід та поява інноваційних технологій навчання дошкільників сприяють формуванню в суспільстві розуміння важливості ранніх етапів життя людини для формування повноцінної, самодостатньої та соціально активної особистості.

„Низка законодавчих актів і постанов у галузі освіти щодо дошкільного дитинства (Закон України „Про дошкільну освіту”, „Про соціальну роботу з дітьми і молоддю”, „Про охорону дитинства”, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Базовий компонент дошкільної освіти) наголошують на повноцінному розвитку дитини, формуванні в дошкільному дитинстві особистісно-значущих умінь і здатностей та набуття освітніх компетенцій (соціальної, комунікативної, інформативної, когнітивної тощо). Виконання цього завдання покладається на дошкільний навчальний заклад, оскільки саме тут значною мірою відбувається формування соціально-комунікативної компетенції у дошкільників, чому особливо сприяє ігрова діяльність, адже досвід, який дитина набуває у грі, вона поступово застосовує у своєму житті” [1, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування провідних компетенцій у дитини дошкільного віку привертає увагу багатьох педагогів-дослідників. Так, теоретичні й практичні аспекти формування комунікативної компетенції досліджували М. Вашуленко, А. Волинець, А.Коваленко, А. Пасічник, В. Федоренко, В. Федорчук та інші; теоретичне обґрунтування поняття „соціально-комунікативна компетентність” простежується у працях А. Богуш, Л. Берестова, Ж. Горіної, М. Леонтян, Н.Калініна, Л. Калмикової, Ю. Клопотенко, А. Хуторського та багатьох інших науковців. Дослідженням ролі соціально-комунікативної компетенції в розвитку особистості займалися сучасні педагоги А. Богачова, І. Карапузова, Л.Коломійченко. В основі дисертаційних робіт М. Айзенбарт, В. Баранюк, Д.Годлевської, І. Когут, О. Павленко лежать положення про формування соціально-комунікативних компетентностей дітей дошкільного віку. Зокрема, М. Айзенбарт виводить дефініцію поняття „компетенція дошкільника” – це сформованість у нього відповідних інтелектуальних операцій, визначена довільна спрямованість діяльності, її усвідомленість і значна мотиваційна насиченість [1, с. 16].

Дослідники наголошують на існуванні в практиці дошкільної освіти суперечностей між „значущістю розвитку соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності та суб’єктною неспроможністю педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів інтегрувати комунікативний потенціал гри; формуванням соціально-комунікативної компетенції на етапі дошкільного дитинства, визначеної Базовим компонентом дошкільної освіти, та відсутністю науково-методичних розробок системи педагогічного супроводу формування такої компетенції у дітей старшого дошкільного віку” [1, с. 6].

Мета статті – дослідити науково-методичний супровід проблеми формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мова має велике значення в загальній системі освіти дітей. Як зазначав К.Д. Ушинський, „мова – найважливіший, найбагатший і найміцніший зв’язок, що з’єднує віджилі, живущі та майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле. Воно не тільки виявляє собою життєвість народу, а є цим життям. Коли зникає народна мова, – народу нема більше!” [13, с. 264].

Сьогодні в дошкільних навчальних закладах дедалі більше утверджується комунікативна спрямованість мовленнєвого розвитку дітей. А це вимагає активної мовленнєвої діяльності, оскільки виховання соціально активної, духовно багатой особистості неможливе без опанування нею рідною мовою й мовленням в усіх їх функціях: пізнавальній, комунікативній, стимулювальній, регулятивній. Відповідно сучасна методична наука збагатилася новими поняттями „компетенція”, „компетентність”, „комунікативна компетенція”,

„мовленнєва компетенція”, „комунікативна компетентність”, які необхідно чітко диференціювати.

Зазначимо, що компетенція і компетентність – це два різних поняття.

Компетентність – синонім понять „проінформованість”, „обізнаність”, „досвідченість”, „авторитетність” [9, с. 6-9].

Компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [4].

Компетенція (лат. *competentia*, від *compeete* – взаємно прагну; відповідаю, підходжу) – сукупність предметів відання, завдань, повноважень, прав і обов’язків державного органу або посадової особи, що визначаються законодавством [3, с. 124].

Н.Б. Козакова у статті „Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів” (форум педагогічних ідей „УРОК”) подає дещо іншу диференціацію понять „компетенція” і „компетентність”. *Компетенція – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність. Компетентність – це здатність застосовувати* набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв’язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини [7].

Накопичення дитиною самостійно і під керівництвом дорослих необхідного соціального досвіду сприяє розкриттю вікового потенціалу дошкільника, успішній підготовці до навчання у школі, а пізніше – до дорослого життя. З цього випливає, що саме в дошкільному віці закладаються основи соціальної зрілості (компетенції) дитини.

„Наукова розробка проблеми соціальної компетентності почалася у кінці ХХ століття. Психологи (Ю. Меля, К. Рубин, Л. Роуз Креснор, У. Пфрінгстен і Р. Хінтч), соціологи (В. Ядов, А. Корнілова, І. Тетаренко), педагоги (Е.Коблянська, І. Песков, В. Кожевніков) так чи інакше торкалися проблеми соціальної компетентності, описували та досліджували такі феномени: навички взаємодії, соціальну взаємодію, мотивацію, готовність до життя, поведінкові сценарії, хоча не завжди вживали термін “соціальна компетентність”. В теперішній час поняття „соціальної компетентності” не є остаточним, а дослідження розвитку дошкільних закладів освіти незавершеним” [10, с. 535].

Вчені по-різному трактують поняття „соціальна компетенція”. Зокрема, дослідники (А. Євсєєв, О. Сафронова, І. Нікітін) трактують соціальну компетенцію як певний рівень розвитку комунікативних якостей особистості, вміння попереджати та розв’язувати конфлікти тощо [8, с. 25]. Т. Поніманська розглядає соціальну компетенцію дитини як відкритість до світу людей, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнати людей і робити добрі вчинки [11, с. 354].

Т.Н. Захарова визначає соціальну компетентність як „якість людини, сформовану у процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також трактується як засвоєння етичних норм, які є основою побудови та регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин” [2].

Процес формування соціальної компетенції дітей дошкільного віку складний і тривалий. Для найбільш ефективної соціалізації потрібно знати основні специфічні риси дошкільного дитинства. Т.І. Поніманська серед них виокремлює такі:

1) дитина-дошкільник як особистість перебуває на етапі становлення, дозрівання і розвитку; формування основ особистісної активності, самостійності, ініціативності, відповідальності та особистісного становлення;

2) самоцінність цього періоду визначається наявністю дитячої субкультури;

3) дошкільний вік (3-6 років) пов'язаний з домінуванням ігрової діяльності;

4) дитячі види діяльності мають специфічний характер і формують головні досягнення дитини у її фізичному, психічному та соціальному розвитку, завжди відповідають інтересам і потребам дитини;

5) це сенситивний період для первинної соціалізації особистості;

6) період формування ціннісного ставлення до природи, культури, людей і самого себе, орієнтації на світ людей, осягнення змісту і форм людських стосунків;

7) висока емоційна насиченість усіх сфер життєдіяльності дитини, її допитливість, безпосередність, оптимізм як важлива передумова для емоційно-практичного пізнання довкілля і самої себе;

8) чутливість до соціально-психологічних механізмів навіювання, наслідування; поєднання інтеріоризаційних та екстеріоризаційних механізмів ідентифікації. Ці механізми соціалізації дають дитині можливість розвиватися, рефлексувати і відповідати соціальним очікуванням суспільства [12].

Беручи до уваги названі особливості, а також базові визначення поняття „комунікативна компетенція”, можемо трактувати термін „соціально-комунікативна компетенція” як об'єднувальну категорію, що характеризує здатність дитини застосовувати свої комунікативні вміння для соціальної взаємодії.

На думку М. Докторович наукова категорія „соціальна компетентність” – це набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем [5, с. 25]. Дослідниця виділяє 4 компоненти у структурі соціальної компетентності:

1) когнітивно-ціннісний – характеризується наявністю знань, соціальних уявлень, системи цінностей особистості, розуміння соціальної дійсності;

2) емоційно-мотиваційний – передбачає емоційне ставлення до соціуму та мотивами діяльності (основну роль відіграють мотиви, їх сформованість; розвиток соціально ціннісних та особистісно значущих мотивів);

3) інтерактивно-комунікативний – відбувається здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами; виконання різних ролей комунікації;

4) поведінково-діяльнісний – представлений мірою ціннісного ставлення до соціуму через поведінку та діяльність [5, с. 8].

У Базовому компоненті визначено такі соціальні компетенції дошкільника: родинно-побутова – обізнаність з нормами та правилами сімейного (родинного) співжиття, здатність їх дотримуватися; вміння підтримувати доброзичливі, дружні, довірчі стосунки в родинному колі, проявляти турботу про рідних та близьких членів родини і любов до них; соціально-комунікативна – обізнаність з різними соціальними ролями людей (знайомі, незнайомі, свої, чужі, діти, дорослі, жінки, чоловіки, дівчатка, хлопчики, молоді, літні тощо); з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин; уміння дотримуватися їх під час спілкування. Йдеться про здатність дитини взаємодіяти з людьми, які її оточують: узгоджувати свої дії, поведінку з іншими; усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі; позитивно сприймати себе; вміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях [2].

З огляду на інтегративний характер поняття „соціально-комунікативна компетенція” можна виокремити такі його структурні одиниці:

1) пізнавальний – сприйняття і розуміння ситуації спілкування;

2) мотиваційний – наявність інтересу до комунікативної взаємодії;

3) ціннісний – повага до співрозмовника, вияв ввічливості, дотримання правил мовленнєвого етикету;

4) інтерактивний – вміння й навички розпочати, підтримати й завершити процес спілкування.

Організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників засобами ігрової діяльності на основі тренінгової програми пропонують О. Квас та М. Айзенбарт. На думку науковців, „здатність до взаємодії з іншими становить основний зміст соціально-комунікативної компетенції як необхідний елемент самореалізації людини, її успішності в різних видах діяльності, прихильності до неї осіб, котрі складають її оточення. Формування цієї важливої здатності є неодмінною умовою нормального психічного розвитку дитини, а також одним з основних завдань її підготовки до навчання у школі” [6, с. 7].

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, актуальність проблеми формування соціально-комунікативної компетенції дітей дошкільного віку зумовлюється саме викликами сучасного соціуму. Тільки комунікативно розвинута особистість може бути соціально зреалізованою.

Інформаційний простір окресленої проблеми представлений двома інтегрованими векторами досліджень: формування комунікативної та соціальної компетенцій. Дослідження ж процесу формування соціально-комунікативної компетенції, викликане реаліями сучасного суспільства, перебуває на початковому етапі і є перспективним напрямом подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М.М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності. Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Одеса, 2016. 274 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Нова редакція). К., 2012. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna_bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: ЗТФ „Перун”, 2004. 1440 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462, м. Київ). *Початкова освіта*. 2011. № 18. С.25–27; С.5–21.
5. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05. Інститут проблем виховання АПН України. К., 2007. 208 с.
6. Квас О., Айзенбарт М. Організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників засобами ігрової діяльності. *Молодь і ринок*. №7 (126), 2015. С. 6-12.
7. Козакова Н.Б. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31210/
8. Коновалова Т. Ю. Социально-психологическая компетентность руководителя ОВД и методы её развития. Дис... канд. психол. наук. М., 2004. 235 с.
9. Марецька Н. Компетенція чи компетентність: що ми формуємо у молодших школярів. *Початкова школа*. 2007. №9. С. 6-9.
10. Павленко О. М. Теоретично-психологічні основи дослідження соціальної компетентності дошкільників. Збірник наукових праць ККПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології. 2010. Вип.10. С. 534-544.
11. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навч. посібник. К.: Абрис, 1998. 448 с.
12. Поніманська Т.І. Формування соціальної компетентності дитини. *Нова педагогічна думка*. 1998. № 2. С. 91-95.
13. Ушинський К.Д. Твори в 6 т. Т.6. К.: Радянська школа, 1954. 654 с.

*Олена Коваленко,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
o.kovalenko@kubg.edu.ua*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

Опрацьована дефінітивна характеристика основних понять дослідження за допомогою енциклопедичних і тлумачних словників, довідників. На основі вивчення й аналізу наукових психолого-педагогічних досліджень представлені вимоги до підготовки магістрів дошкільної освіти. Виокремлені такі інноваційні діяльнісні засоби підготовки магістрів дошкільної освіти до професійної діяльності та формування їх правової компетенції, як управлінські ситуації (кейси). Представлено кілька управлінських ситуацій (кейсів), опрацьованих автором. Окреслена актуальність досліджуваної проблеми з огляду розбудови освіти в Україні.

Ключові слова: професійна підготовка, магістри, дошкільна освіта, компетентність, підхід до діяльності, управлінські ситуації (випадки).

A defining characteristic of the main concepts of the research is worked out with the help of encyclopaedic and explanatory dictionaries, reference books. Based on the study and analysis of scientific psychological and pedagogical research, requirements for the preparation of masters of pre-school education are presented. The following innovative activity means of preparation of masters of pre-school education for professional activity and formation of their legal competence, as managerial situations (cases), are singled out. Several managerial situations (cases) handled by the author are presented. The actuality of the studied problem with an overview of the development of education in Ukraine is outlined.

Key words: professional training, masters, pre-school education, competence, activity approach, managerial situations (cases).

Постановка проблеми. Оволодіння студентами, майбутніми магістрами дошкільної освіти, компетенціями з різних напрямів управлінської діяльності в дошкільній освіті, прийомами опрацювання нормативно-правових документів та використання їх у повсякденній роботі, прийомами спілкування з членами колективу, батьками вихованців, представниками громадськості, прийомами методичного супроводу освітнього процесу закладу дошкільної освіти, вивчення, аналізу і узагальнення кращого досвіду роботи, прийомами моніторингу стану освітнього процесу та співпраці з батьками вихованців, прийомами підтримки і вивіщення авторитету дошкільної освіти загалом і працівників дошкільних закладів, зокрема, вміннями орієнтуватися у складних управлінських ситуаціях і знаходити з них правильний вихід є першочерговими

завданнями професійної підготовки магістрів дошкільної освіти. У сучасних умовах постійного оновлення нормативно – правової бази у сфері освіти, а також інших галузей права, що тісно пов'язані з процесом управління навчальними закладами, перед системою дошкільної освіти постають завдання постійного вдосконалення й систематизації необхідних правових знань і вмінь, які є необхідним елементом професійної діяльності і компетентності управлінських кадрів. Цілеспрямована і планомірна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах є основним завданням процесу навчання. Розв'язуючи його, ВНЗи водночас, як зазначає В.Огнев'юк, досягають і загальної цілі, яка передбачає всебічний розвиток студентів, виховання активних і свідомих громадян України [1, с.65].

Актуальність дослідження. Орієнтацією на діяльнісний підхід підведено своєрідну риску під знанневою моделлю освіти. Серед причин, які викликали кризу традиційної системи називають надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики, невміння застосовувати набуті знання у власній професійній і практичній діяльності.

Діяльнісний підхід дозволить подолати ці складнощі, посилити результативний компонент освіти, наповнити мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом. Цей підхід передбачає не лише і не стільки конкретну обізнаність чи поінформованість у тій чи іншій сфері, професії чи виді діяльності, але й здатність успішно розв'язувати складні проблеми, що виникають у процесі пізнання світу, побудові взаємин з іншими людьми, або під час використання нових технологій чи виконання певних соціальних ролей.

Аналіз останніх публікацій. Питання використання інноваційних підходів у системі вищої освіти були і є предметом дослідження В.Андрущенка, В.Бондаря, Л.Ващенко, Г.Беленької, І.Дичківської, В.Кременя, А.Кузьмінського, В.Лугового, В.Огнев'юка, Ю.Рашкевича, О.Савченко, С.Сисоевої, Д.Чернілевського та ін. Інновацію в освіті сучасні українські вчені розглядають як процес створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому (О. Савченко); як «...комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання новацій...» (Л. Ващенко); як результат (продукт) творчого пошуку або особи колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці, як результат народження, формування і втілення нових ідей (В. Паламарчук); як процес і кінцевий результат інноваційної діяльності (О. Попова); як процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети (Л. Даниленко); нововведення, новаторство, створення нового, суспільно значущого продукту діяльності людини, який узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів, а також новизною та оригінальністю (А. Бурова) [2;3;4;5;6;7;8].

Понятійно-термінологічний апарат щодо інноваційних видів навчальної діяльності в контексті діялісного і компетентнісного підходу тощо чітко

окреслює В.Луговий; Т. Шамова зазначає, що інноваційний процес включає в себе формування та розвиток змісту і організації нового; О. Попова визначає інноваційний педагогічний процес як «обумовлений суспільною потребою комплексний процес створення, впровадження, розповсюдження новацій та інновацій та зміни освітнього середовища, де здійснюється його життєвий цикл; на думку Л. Ващенко, інноваційний процес — це «циклічний процес переходу в якісно інший стан, з ревізією застарілих норм і положень...»; розглядаючи питання діяльнісного підходу в педагогіці, ряд дослідників, зокрема, Н.Тализіна, Т.Каган та ін. зазначають, що знання ніколи не можна давати у готовому вигляді, вони значно краще засвоюються через включення їх у ту чи іншу діяльність; М.Кляп наголошує на важливості поєднання традиційних та інноваційних методів навчання у вищій школі; М. Поташник стверджує, що інноваційний процес — це комплексна діяльність щодо створення, освоєння, використання та розповсюдження нововведень. До інноваційних методів навчання у вищій школі С.Гончаров відносить навчання кооперативне, колективно-групове та ситуативне моделювання; І.Луцький та Д.Чернілевський — технології модульного та проблемного навчання і дидактичні ігри; Т.Туркот — «мозкову атаку», групові тренінги, кейс-метод, «акваріум», «коло ідей» тощо; В.Морозов — метод проектів та ін.[9;10].

Питання розробки і використання у навчальному процесі методу конкретних педагогічних ситуацій було і є предметом дослідження як психологів, так і педагогів (Ю.Березюк, В.Гершунський, О.Жильцов, І.Зайченко, О.Леонтьєв, О.Матвієнко, Л.Онищук, Т.Туркот, Б.Теплов, Л.Фридман та ін.). Останні роки у світі широко розповсюдилась технологія кейсів та кейс-методів. Кейс (від англ. case) — це опис конкретної ситуації чи випадку у будь-якій галузі: соціальній, економічній, медичній тощо. Як правило, до змісту кейсу входить не просто опис, а й проблема чи протиріччя, що засновані на реальних фактах. Відповідно, вирішити кейс — означає проаналізувати запропоновану ситуацію і знайти оптимальне вирішення. Відносно недавно метод вирішення кейсів знайшов широке розповсюдження і в освіті як одна з найбільш ефективних технологій навчання. Розробники і дослідники кейс-методу (Л.Барнс, К.Кристенсен, О.Матвієнко, Ю.Птицин, Т.Туркот, Е.Хансен та ін.) виокремлюють такі основні переваги цього методу порівняно з традиційними: практична спрямованість, інтерактивний формат, високий рівень емоційного забарвлення; вироблення конкретних навичок [11;12;13].

Мета дослідження. Метою нашого дослідження було опрацювання основних дефініцій, досліджень науковців з проблеми професійної підготовки магістрів дошкільної освіти у ВНЗ за умови діяльнісного підходу до процесу навчання, розкриття шляхів використання управлінських ситуацій (кейсів) як засобу професійної підготовки магістрів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Наукова ефективність ідеї, справедливо зазначає Л. Ващенко, не може бути доведеною, якщо не з'ясовано суть термінів

та не сформульовані положення. Відтак науковець доречно радить звернутись до трьох правил, які обґрунтовані Б. Паскалем: правило дефініцій, яке забороняє приймати двозначні терміни без визначень, а використовувати в дефініціях лише відому (визначену) термінологію; правило аксіом, згідно з яким необхідно виводити в аксіоми лише очевидне; правило доведення, що зобов'язує доводити всі положення, використовуючи лише найбільш очевидні аксіоми чи установлені твердження. При цьому вчена застерігає від зловживання двозначних термінів та ігнорувань мисленневих дефініцій, що уточнюють та пояснюють суть [3].

Саме тому на першому етапі ми опрацьовували дефінітивну характеристику таких понять дослідження, як: «діяльнісний підхід», «компетенція», «психологічна компетентність педагога», «правова освіта», «правова компетентність». З цією метою використовувались енциклопедичні і тлумачні словники, енциклопедії, довідники.

Діяльнісний підхід набув великого поширення в педагогіці саме тому, що дає змогу ефективно розв'язувати велику кількість завдань освітнього процесу. Діялісна теорія учіння домінує в сучасній дидактиці. Філософія дає найзагальніше визначення діяльності: це спосіб існування людини і суспільства в цілому. На психологічному рівні діяльність визначається як сукупність процесів реального буття людини [14]. Головна теза діялісного підходу до розвитку особистості полягає у тому, - зазначає З.Слепкань, - що людина виявляє властивості і зв'язки елементів реального світу лише у процесі діяльності й на підставі різних її видів (предметної, розумової, індивідуальної, колективної тощо). У структурі навчальної діяльності, як і будь-якої іншої, виокремлюються три компоненти: 1) мотиви і навчальні завдання; 2) навчальні дії; 3) дії з контролю та оцінювання знань та умінь. Навчальну діяльність не можна звести до жодного з цих компонентів. Повноцінна навчальна діяльність завжди є єдністю взаємопроникненням усіх трьох компонентів. Студент добре засвоює те, що предметом і метою його діяльності. Тому свідоме учіння передбачає, з одного боку, виконання студентом відповідних дій з навчальним матеріалом (а не просто його спостереження і прослуховування), з іншого – перетворення засвоєного матеріалу на головну мету цих дій, т.т. розв'язання навчальних задач. Відповідно до діялісного підходу етапи засвоєння знань розглядаються разом з етапами засвоєння діяльності. Знання з самого початку включаються у структуру дій. Якість знань визначається адекватністю їх діяльності, що використовується для засвоєння [15].

Категорію «компетенція» Енциклопедія освіти визначає як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [16, с. 409-410]. А Великий тлумачний словник сучасної української мови поняття «компетенція» розтлумачує як добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на

відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [17, с. 560].

Осмислення засадничих питань взаємозв'язку компетенцій і компетентностей, розроблення вимог до компетенцій і їх вимірювання відображено в працях зарубіжних і вітчизняних учених (Д.Равен, А.Хуторський, Н.Бібік, Л.Ващенко, І.Єрмаков, О.Локшина, О.Овчарук, Л.Парашенко, О.Пометун, О.Савченко, С.Трубачова та ін.).

Ряд авторів, зокрема А.Хуторський, виділяють такі види компетенцій: ключові (мета, рівень змісту освіти); загальнопредметні (певні предмети й освітні галузі); предметні (стосуються конкретного змісту). На думку М. Чошанова, компетентність - це принципово нова якість професійної підготовки. Вчений підкреслює, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань та умінь відбивається в наступному: 1) знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються; 2) компетентність охоплює як змістовий компонент-знання, так і процесуальний-уміння; 3) компетентність передбачає вміння вибирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, тобто мати критичне мислення.

За переконанням Т.Браже структура професійної компетентності спеціаліста визначається не тільки професійними базовими знаннями та вміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, стилем стосунків з людьми, його загальною культурою, здатністю до розвитку власного творчого потенціалу. Головними напрямками формування компетентності педагога, на думку Б.Любимова, є: емпатійність, здатність до переживання; повага до дітей, потреба віддати їм своє серце; справжня інтелігентність, духовна культура; високий професіоналізм; потреба у постійній самоосвіті та готовність до неї; фізичне та психічне здоров'я, професійна працездатність.

Наступне поняття, опрацьоване нами, було «психологічна компетентність педагога». Енциклопедія освіти це поняття трактує як органічну складову пед. майстерності, необхідну умову ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу [16, с. 749].

Поняття «компетентність» має міждисциплінарний статус і складну структуру. Компетентність керівника навчального закладу як його готовність до управління процесом навчання у школі розглядає В.Бондар, виділяючи структуру компетентності (теоретична та процесуальна готовність). Структура професійної компетентності вихователя-методиста ЗДО, на думку К.Крутій, складається з трьох груп показників діяльності: професійно-діяльнісної, психологічно-особистісної та результативної. Н.Денисенко були розроблені показники професійної компетентності педагогів ЗДО за рівнями їхньої педагогічної майстерності.

Наступна дефініція, опрацьована нами – «правова компетентність» і «правова освіта». Враховуючи існуючі наукові напрацювання у питанні підготовки управлінських кадрів та перспективний педагогічний досвід,

правову компетентність керівника навчального закладу визначено як: високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності, знання законів і підзаконних актів, джерел права, на які він повинен спиратися, реалізуючи управлінську діяльність, розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин, ставлення до права як до невід'ємної складової професійної діяльності, здатність захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності у суворій відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності.

Однак, говорити про правову компетентність, не розібравшись у понятті правової освіти неможливо. На нинішньому етапі розвитку держави і суспільства правова освіта, зазначено у Енциклопедії освіти, здійснюється відповідно до системи та демократичного правового суспільства. В останні роки поняття компетенції вийшло на загальнодидактичний і методологічний рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною роллю в освіті. Посилення уваги до проблеми компетенції зумовлене також рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення суспільства [16, с. 702].

Слід зазначити, що на відміну від західноєвропейської та північноамериканської правової традиції, де правове виховання у великій мірі орієнтувалось на виховання члена громадянського суспільства (Л. Альтюссер, П. Гамарра, В. Ньювелл, Ж. Епін та ін.), за часів Радянського Союзу акцент робився на виховання у громадянина законослухняності (А. Долгова, Г. Єфремова, В. Камінська, А.Коротун, В. Кудрявцев, Н. Носкова, О.Панова, А. Ратінов та ін.).

Виявлено, що в сучасній науково-педагогічній, юридичній літературі проблема формування правової компетентності педагогів та керівників навчальних закладів розроблена недостатньо. Лише в останні роки з'явилися дослідження, у яких висвітлена проблема формування правової компетентності педагогів і керівників закладів освіти (О. Бекетова, В. Зверева, І. Зимня, А. Кац, В. Лізінский, В.Олійник, О. Певцова, М. Поташник, Т. Шамова та ін.). Під компетенціями ряд дослідників розуміють готовність та здібність доцільно діяти у відповідності з вимогами справи, методично організовано та самостійно вирішувати завдання і долати труднощі, а також адекватно оцінювати результати своєї діяльності.

Формування компетентності у майбутніх магістрів дошкільної освіти є результатом їх підготовки в педагогічному навчальному закладі, постійної колосальної роботи над собою тощо. Для багатьох магістрів дошкільної освіти, педагогів-практиків характерний низький рівень сформованості правової поведінки та правової компетентності, що значною мірою, на нашу думку, є породженням традиційного вузівського навчання. Ряд дослідників визначають, що основною моделлю, за якою здійснюється підготовка бакалаврів та магістрів дошкільної освіти, зокрема, і яка найбільше усталилась у практиці

педагогічних коледжів та університетів, є навчально-дисциплінарна модель. Практика побудови освітнього процесу за такою моделлю призвела до наслідків, які психологи назвали «ефектом завченої безпомічності». Цей ефект виникає в розпорядку життя дитини, а згодом і дорослої людини, який чітко планується, виконується і контролюється, що зумовлено тим, що основною метою педагога виступає виконання програми і плану. Суть «ефекту завченої безпомічності» полягає в тому, що дитина, а потім і доросла людина раз-по-раз переконується, що вона не може змінити ситуацію, вибирати, не може своєю активністю вплинути на хід подій і, в решті-решт, перестає виявляти цю активність, досліджувати, пробувати, експериментувати, запитувати, відмовляється від пошуку, тобто втрачає ті риси, які є психологічно закономірними. Основні риси, яких набуває спочатку дитина, а з роками зріла людина – слухатись і виконувати. Соціально-психологічним наслідком «ефектом завченої безпомічності» стає втрата дітьми та дорослими почуття впевненості, віри в себе, життєрадісності, навіть почуття власної гідності і творчого начала. У цьому психологи вбачають коріння майбутньої пасивності чи агресивності як в особистому, так і в родинному, в суспільному, професійному житті, безвідповідальності, байдужості і в цілому низької громадянської і психолого-етичної культури.

З метою запобігання такого становища ряд дослідників радять докорінно змінити взаємодію викладачів зі студентами. Щодо форм організації освітнього процесу, то найбільш ефективними є використання дискусій, розв'язання проблемних ситуацій, дидактичних та ділових ігор, методу проектів тощо. А найголовніше, на нашу думку, полягає у зміні самої атмосфери у ВНЗ, за якої відбувається вільне спілкування, обмін думками, досвідом, певними напрацюваннями всіх учасників процесу професійного зростання, розвиток рефлексивного мислення, підтримка їх креативності. Чимало зроблено щодо цього і у Педагогічному інституті нашого Університету.

У організації навчального процесу перевага надається активним методам і формам навчання, інтегративному підходу тощо з метою забезпечення діяльнісного підходу у процесі підготовки майбутніх педагогів. Важлива роль у виборі таких форм організації навчання студентів - майбутніх вихователів дошкільнят, магістрів дошкільної освіти, - належить технологіям, що допомагають студенту відчувати себе суб'єктом навчання, відійти від монологізованих форм навчання, підтримувати прагнення до творчого самовдосконалення, культивувати дух успішності у розв'язанні завдань різного рівня складності. Фахові дисципліни змістовно і організаційно спрямовані на реалізацію у професійній підготовці майбутнього магістра дошкільної освіти професійної позиції «не над, а разом з дітьми». Доволі широко представлена означена проблема і у позааудиторний час: підготовка ІНДЗ, розробка студентами проектів, підготовка творчих завдань для організаційно-методичної та інспекторсько-методичної практик, участь у пошуковій та дослідницькій діяльності в рамках роботи СНТ тощо.

Змістом роботи наступного етапу нашого дослідження було представлення нашого досвіду роботи щодо використання управлінських ситуацій (кейсів) у підготовці організаторів дошкільної освіти до професійної діяльності як засобів реалізації діяльнісного підходу. Розроблення їх і використання у навчальному процесі розпочалось кілька років тому з ініціативи Жильцова О.Б., к. п. н., доцента, проректора з науково-методичної та навчальної роботи. Управлінські ситуації (кейси) охоплюють різні напрями діяльності закладу дошкільної освіти, а саме: організацію методичної роботи з членами колективу, організацію роботи щодо вивчення і аналізу освітньої роботи з дітьми та співпраці з батьками вихованців, організацію харчування та медичного обслуговування дітей в ЗДО, питання збереження життя та здоров'я дітей і охорони праці співробітників дошкільного закладу, організацію роботи з надання додаткових освітніх послуг, зарахування дітей до закладу дошкільної освіти, організацію діловодства тощо.

Добираючи матеріал для управлінських ситуацій (кейсів), ми виходили з цілей і завдань викладання інтегрованого курсу «Організація і управління в дошкільній освіті». Нами було використано досвід роботи вихователів-методистів і директорів закладів дошкільної освіти, широко представлений у посібниках та психолого-педагогічних періодичних виданнях «Вихователь-методист дошкільного закладу», «Практика управління дошкільним закладом», «Медична сестра дошкільного закладу», «Дошкілля ua» тощо. Низка завдань була нами складена на матеріалі особистого практичного досвіду роботи на посаді вихователя, вихователя-методиста і директора ЗДО, а також методиста з дошкільної освіти РНМЦ.

До управлінських ситуацій (кейсів) ми пропонуємо студентам найрізноманітніші запитання: в одному випадку вони потребують аналізу управлінської ситуації, в іншому – аналізу-порівняння і вибору більш ефективного методу чи прийому роботи з кадрами, співпраці з батьками. Більшість запитань вимагають відтворення деяких статей, опрацьованих раніше нормативно-правових документів, розкриття причин якогось конкретного прояву у поведінці співробітників, запитань батьків вихованців ЗДО, аргументації відповіді. Найбільше подобаються студентам запитання на кшталт: «Як би Ви вчинили у такій ситуації на посаді вихователя-методиста ЗДО?», «Яку відповідь мамі дитини дали б Ви, обіймаючи посаду директора закладу дошкільної освіти?» тощо. Побачивши таке запитання, вони проникаються глибокою серйозністю і відповідальністю у опануванні секретів управлінської діяльності, усвідомлюючи, що це – не просто гра в управління, віддалена від життя, а власне «живі» управлінські ситуації.

Ми не даємо студентам готових рецептів і відповідей з того чи іншого питання управлінської діяльності. Пропоновані управлінські ситуації (кейси) будять творчу думку студентів, змушують їх знайти, залежно від різних умов, можливі варіанти вирішення того чи іншого питання, виховують гнучкість і винахідливість – необхідні якості для управлінської діяльності. Розроблені

нами управлінські ситуації різної складності, що дає змогу викладачу диференційовано будувати співпрацю зі студентами.

Використання управлінських ситуацій (кейсів) в курсі «Організація і управління в дошкільній освіті» робить його більш життєвим, вчить майбутніх організаторів дошкільної освіти вдумливо ставитись до оцінки кожного прийому і методу та помічати нове. Розв'язуючи завдання, студенти вправляються в прийомах аналізу, в правильній оцінці ситуації, що виникла, у виборі форм і методів управлінської реакції на неї.

Використовуючи класифікацію педагогічних ситуацій, запропоновану В.Гершунським, управлінські ситуації (кейси), розроблені нами теж можна поділити на дві групи: 1) екстремальні, які потребують оперативного вирішення і пов'язані з повсякденною практичною діяльністю директора дошкільного закладу; 2) неекстремальні, які не обмежують директора дошкільного закладу часовими рамками, але також винятково насичені гострою проблематикою [9].

Для прикладу наводимо кілька з них:

1. Проаналізуйте ситуацію:

«Збуджені та галасливі діти середньої групи повертаються з прогулянки.

Попереду йде вихователь. Вони заходять у приміщення дитячого садка. На порозі зустрічає їх директор і під час бесіди з дітьми задає такі запитання:

- *Що нового було сьогодні на прогулянці?*
- *У які ігри ви грали з вихователем?*
- *Хто був ведучим?*
- *А що ще цікавого було на майданчику?»*

Дії директора:

а) привітатись і попросити вихователя після зміни зайти у кабінет директора;

б) негайно з'ясувати причини збудженості та галасливості дітей;

в) негайно з'ясувати, чому вихователь іде попереду дітей і взяти пояснювальну записку;

г) привітатись і зробити вигляд, що нічого не помітила;

д) ваш варіант.

Обгрунтуйте свій вибір рішення.

2. Проаналізуйте ситуацію:

«Здійснюючи обхід груп, директор закладу дошкільної освіти помітила, що вихователь та помічник вихователя другої молодшої групи «Сонечко» сиділи за роздатковим столом і обідали одночасно з дітьми.

Директор помітила, що діти розмовляють, їдять мляво, дехто почав дрімати, у тарілках залишають великий відсоток недоїдків».

Дії директора:

а) привітатись і попросити вихователя, а потім помічника вихователя після зміни зайти у кабінет директора;

б) негайно з'ясувати причини такої ситуації;

в) негайно з'ясувати, чому вихователь та помічник вихователя під час обіду обідають разом з дітьми і взяти пояснювальні записки;

г) привітатись, побажати: «Смачного» і зробити вигляд, що нічого не помітила;

д) ваш варіант.

Обгрунтуйте свій вибір рішення.

3. Проаналізуйте ситуацію:

«Діти старшої групи збираються на прогулянку. У роздягальню заходить музичний керівник і називає імена дітей, яким потрібно раніше повернутись з прогулянки і прийти на репетицію до музичної зали, адже за тиждень буде святковий ранок. Засмучені діти висловили своє незадоволення фразою: «Знову репетиція?»»

Цю розмову випадково почула директор, яка виходила з сусідньої групи.

Дії директора:

а) привітатись і попросити музичного керівника, а потім вихователя після зміни зайти у кабінет директора;

б) негайно на місці з'ясувати причини подібної вказівки і взяти пояснювальну записку у музичного керівника і вихователя;

в) привітатись і зробити вигляд, що нічого не почула;

д) ваш варіант.

Обгрунтуйте свій вибір рішення.

4. Проаналізуйте ситуацію:

«Повертаючись на роботу з наради в районному управлінні освіти і науки, директор закладу дошкільної освіти помітила, що об 11.00. на ігрових майданчиках ввіреного їй закладу не було жодної групи на прогулянці».

Дії директора:

а) доручити усім своїм заступникам здійснити контроль з метою вивчення причин того, що сталося та взяти у вихователів пояснювальні записки;

б) власне директору здійснити контроль з метою вивчення причин того, що сталося та взяти у вихователів пояснювальні записки;

в) запросити вихователів після зміни на оперативну нараду у кабінет директора;

г) привітатись і зробити вигляд, що нічого не помітила;

д) ваш варіант.

Обгрунтуйте свій вибір рішення.

Методика використання управлінських ситуацій (кейсів) в курсі «Організація і управління в дошкільній освіті» різноманітна. Ми використовуємо їх на лекціях, семінарських заняттях, іспитах тощо. Постановка завдання за змістом матеріалу перед студентами під час традиційної лекції (або використанні технології «перевернутого класу») дає можливість перевірити розуміння студентами різних теоретичних положень, статей нормативно-правових документів. У цих випадках управлінські ситуації стають зручним

засобом для встановлення зворотного зв'язку і водночас підвищують інтерес до курсу, який викладається, допомагають пов'язати теорію з практикою.

В процесі опрацювання інтегрованого курсу «Організація і управління в дошкільній освіті» ми намагаємось продемонструвати студентам роль теоретичних знань, опанування нормативно-правовими документами у становленні майстерності магістра дошкільної освіти. У цьому допомагають управлінські ситуації (кейси), в яких представлені різні сторони діяльності вихователя-методиста і директора ЗДО. З цією метою ми використовуємо такий прийом, коли одна і та ж ситуація (кейс) розв'язується студентами двічі: перед вивченням відповідної теми і після її вивчення. Попереднє розв'язання управлінської ситуації (кейсу) підвищує у студентів інтерес до теми, а також мотивацію шукати в нормативно-правових документах і теоретичних положеннях підтвердження правильності своїх міркувань. Якщо ж управлінська ситуація (кейс) використовується нами після прослуханої теми, то тим самим студенти переконуються у необхідності опанування нормативно-правовими документами і теоретичними положеннями для правильного виходу у складній управлінській ситуації.

Більш широко використовуємо управлінські ситуації (кейси) на семінарських заняттях. Найбільш ефективною нам вбачається робота студентів підгрупами по 4-5 осіб із запропонованою ним управлінською ситуацією. Після обдумування студенти висловлюють свої міркування, дають оцінку управлінській ситуації, використаним методам і прийомам, розкривають мотиви поведінки працівників ЗДО, звернень батьків вихованців тощо, визначають лінію дії директора та вихователя-методиста ЗДО, шукають обґрунтування своєї відповіді у положеннях нормативно-правових документів.

Наше завдання – довести до усвідомлення студентами і переконати їх на прикладах у тому, що будь-яка управлінська ситуація може і повинна бути правильно вирішена за умови, якщо до її аналізу підходити з позиції дотримання інтересів і прав дитини у відповідності з нормативно-правовими документами. Власне вирішення управлінських ситуацій (кейсів) робить процес навчання діяльнісним, допомагає студентам усвідомити особливості управлінської діяльності і вправляє у подоланні труднощів на шляху професійного становлення майбутнього магістра дошкільної освіти.

Висновки. Аналізуючи рекомендації розробників проекту «Рівний доступ до якісної освіти» з дослідження механізмів запровадження діяльнісного та компетентнісного підходів в систему освіти України, можна зробити висновок, що європейський вибір України позначається на її прагненні подолати бар'єри у вітчизняній і європейській освітніх системах, наблизитись до продуктивних надбань у цій галузі. Найвдаліші приклади реформування освіти в цих країнах пов'язуються з підготовкою компетентного випускника вищого навчального закладу, готового до особистісної і соціальної реалізації в умовах посилення конкурентності знань, цінностей, якості робочої сили на світових ринках праці.

Перспективи подальших досліджень полягають, на нашу думку, у подальшій розробці та урізноманітненні управлінських ситуацій (кейсів) з метою використання їх в процесі професійної підготовки організаторів дошкільної освіти на засадах діяльнісного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Огнев'юк В. Реформування як сутнісна характеристика сучасної освіти / Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В.Кременя, Т.Левовицького, В.Огнев'юка, С.Сисоєвої. К.: ТОВ «Вид. підпр. «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С.61-106.

2. Бєленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: [монографія] / К.: Світич, 2006. 304 с.

3. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: [монографія] / К.: Тираж, 2005. - 380 с.

4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібн.] / К.: Академвидав, 2004.-352 с. (Альма-матер).

5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. [2-е вид.] / К.:Тов. «Знання» України, 2010. 520 с.

6. Олійник В.В. Теоретичні передумови формування правової компетентності керівників навчальних закладів // Освіта на Луганщині. 2006. № 2 (25). С. 30-34.

7. Оцінювання і відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: [наук.-метод. посібник / за ред. Л. І. Даниленко]. К.: Логос, 2001. 185 с.

8. Сисоєва С.О. Освіта як об'єкт дослідження // Шлях освіти. 2011. №2.С. 5-11.

9. Гершунський Б.С. Педагогічна прогностика: методологія, теорія, практика / К. : Вища школа, 1986. 197 с.

10. Дубягін О.Б. Інноваційні технології та методи навчання як фактор удосконалення навчального процесу // [Електронний ресурс]. Режим доступу: gesci.stu.cn.ua/.../446_a657598348b2abe8c60b5c4f62a104f..

11. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій / О.В.Матвієнко. К.: Українські пропілеї, 2001. 300 с.

12. Кляп М. Інноваційні методи навчання у ВНЗ як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти України // Вища освіта України. 2015. №4. С.45 - 53.

13. Барнс Л. Преподавание и метод конкретных ситуаций / М.: Гардарики, 2000 224 с.

14. Гончарук П.А. Психологія навчання / К.: В.ш.:1985. С.144.

15. Слєпкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі:навч. пос. / К.:Вища школа, 2005. 239 с.

16. Енциклопедія освіти / АПН України; [гол. ред. В.Г.Кремень] / К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040с.

17. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. К: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

УДК: 37(477)(092):37.011.3-051

Інна Ковальчук

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича
E-mail: martinn195@i.ua*

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА У ТВОРЧОМУ СПАДКУ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті розглядаються вимоги Василя Сухомлинського до педагога, його фахової підготовки та самоосвіти. Великий гуманіст і добротворець ілюструє кращі зразки співпраці педагога з учнем і його батьками. Спадщина Василя Сухомлинського пронизана народною мудрістю та науковими знаннями.

Ключові слова: *професійна підготовка, вчитель, самоосвіта, учень, батьки, школа, гуманність, любов до дітей.*

The article examines Vasyl Sukhomlinsky's requirements for a teacher, his professional training and self-education. The great humanist and good man illustrates the best examples of cooperation between the teacher and his pupil and his parents. The legacy of Vasyl Sukhomlinsky is imbued with folk wisdom and scientific knowledge.

Key words: *professional training, teacher, self-education, pupils, parents, school, humanity, love for children.*

Актуальність проблеми. Нові вимоги до педагога в контексті побудови нової української школи вимагають перегляду мети, змісту, форм і методів професійної підготовки педагога. Аналіз досліджень та публікацій показав, що професійна підготовка вчителя була лейтмотивом праць Я. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервега, Дж. Локка, І. Гербарта. Серед педагогів пізнішого часу чільне місце належить спадку Х. Алчевської, Ю. Дзеровича, М. Корфа, В. Сухомлинського, С. Русової, А. Макаренка, К. Ушинського. Роботи названих авторів є цінним джерелом з проблеми підготовки педагога, підвищення рівня його методичної грамотності. Наприклад, Я. Коменський наполягав на тому, що професія вчителя найпочесніша під сонцем, а Ю.Дзерович ґрунтовно розробив особливості навчання педагогів Закарпаття, К.

Ушинський в усіх деталях обґрунтував систему вимог до вчителя як наставника учнів, керівника навчально-виховного процесу, автора навчальних підручників.

Аналіз останніх публікацій. У ХХ столітті питання професійної підготовки були предметом обговорення В. Андрущенка, Г. Бучківської, І. Зязюна, О. Мудрика, Г. Нагорної, Н. Ничкало, В. Семиченко, О. Сухомлинської. Дослідження останніх робіт з проблеми переконує, що вони мають в основі міркування Василя Олександровича Сухомлинського, які зазнали адаптацій та творчо переосмислені сучасними вченими. Детальний аналіз спадщини Василя Сухомлинського свідчить про те, що педагогом, вченим було розроблено кодекс сучасного педагога. Цінність кодексу в тому, що сформований він вченим-практиком з великим досвідом роботи з освітянами, що мали різні долі, різні проблеми і одне бажання бути корисними суспільству, активними громадянами держави.

Мета статті: розкрити окремі підходи Василя Олександровича Сухомлинського до професійної підготовки педагога, до підвищення методичної грамотності освітян.

Виклад основного матеріалу. Життя та професійна діяльність В. Сухомлинського є прикладом для багатьох поколінь не лише в Україні, але й за кордоном і заслуговує на перегляд та впровадження у практику.

Аналізуючи спадщину Василя Олександровича, важливо окреслити наше розуміння поняття професійна підготовка як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань і умінь.

Разом з тим, підтримуємо думки І. Зязюна, І. Богданової що професійна підготовка представляє собою цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

Педагогічна діяльність провадиться, в основному, у школі. Школу В.О. Сухомлинський розглядає як осередок культури. Педагог науково обґрунтував основу духовного життя школи, а саме: чотири культури: Батьківщини, Людини, Матері й рідного Слова. Ця ідея була перейнята передовим вчительством і на сьогодні вона сприймається як провідна у діяльності українських і зарубіжних шкіл.

Василь Олександрович неодноразово підкреслював, що: «Школа – це перш за все вчитель. Особистість учителя наріжний камінь виховання» [1, с. 20]. Педагогів добротворець, вслід за Я. Коменським, називав «творцями людських душ», «світочами інтелектуального життя школярів». Відповідно В. Сухомлинським, як директором школи, запропонована модель ідеального вчителя.

Головними якостями ідеалу шкільного наставника педагог визначає: гуманізм, що розкривається насамперед у любові до дітей, громадянськість, загальну культуру, інтелект, духовність, здатність до самовдосконалення.

Неабияке місце у цій моделі належить ґрунтовній фаховій підготовці педагога та розвинутим загальнолюдським і моральним якостям. Саме останні якості вчений кладе в основу авторитету вчителя. Авторитет педагога Василь Олександрович розумів як постійне духовне спілкування вчителя і дитини, взаємне проникнення у світ думок, почуттів, переживань один одного, але не як піднесення, відгородження від дітей ерудицією, вимогами беззаперечного послуху, формальне й авторитарне управління дитиною [2, с. 22]. Моральні накази, настанови стануть надбанням дитини лише тоді, коли вона побачить, що сам педагог живе так як він говорить, вірить у висловлені ідеї згодом напише В. О. Сухомлинський у статті «Суспільство і вчитель». Вчений наполягає на постійному і необхідному узгодженні поведінки педагога і його слів, адже моральні повчання і настанови набудуть авторитету а очах дитини лише тоді, коли вона, побачить у своєму вчителеві людину, одухотворену своєю працею, закохану в свою працю [3. – Т.4, с. 362]. Вчитель живе у суспільстві, від того який він громадянин буде залежати успіх його педагогічних настанов. Педагог для учнів є приклад, моральний наставник, помічник. Василь Сухомлинський закликає вчительство бути для підлітків зразком багатства духовного життя; лише за цієї умови педагог має моральне право виховувати [3. – Т.3, с. 383].

Вимога високої кваліфікації розкривається вченим через призму вимог до наукового світогляду педагога та до його ерудованості. На думку вченого, чим частіше й успішніше відкриває він перед учнями горизонт науки, тим більшу допитливість і жадобу до знань виявляють учні [3. – Т.4, с.56].

І ще важливою рисою педагога є творчість. Вона, на думку В. Сухомлинського, дозволить уникнути формалізму, надії на якість універсальні методи і форми виховання.

Сходиною до досягнення взаєморозуміння між педагогом і учнем, до розуміння творчості педагога учнями є любов педагога до своєї справи, яка допоможе знайти в кожному учневі найсильнішу його сторону, відкрити в ньому золоту жилку. Великої ваги у своїй педагогічній діяльності надавав В. О. Сухомлинський питанням підвищення фахового рівня педагога. У цій площині Павлиська школа стала прикладом. Увага у закладі приділялася таким компонентам готовності вчителя до самоосвіти, як: когнітивний (базова культура особистості, професійні знання, вміння їх застосовувати); організаційний (уміння добирати джерела пізнання й форми самоосвіти); морально-вольовий (допитливість, критичність, працездатність); мотиваційний (усвідомлення особистої і суспільної значущості неперервної самоосвіти).

Головними характеристиками професійного саморозвитку вчителя В.О.Сухомлинський вважав усвідомлення вчителем потреби безперервної самоосвіти та її реалізація; методичну роботу, що передбачала оволодіння методами і прийомами роботи поглиблення фахових знань шляхом читання літератури, відвідування відкритих уроків, участі у конференціях; вивчення передового педагогічного досвіду з метою його критичного осмислення та

творчого застосування. Наради вчителів проводилися не частіше одного разу на тиждень. В. Сухомлинський практикував відвідування системи уроків у одного вчителя (12-15 уроків підряд). Як директор школи, Василь Сухомлинський щоденно відвідував 2–3 уроки вчителів намагався зрозуміти їх стиль роботи, доцільність застосованих для пояснення нового матеріалу чи для закріплення форм і методів. Педагогів-початківців він завжди підтримував, підбадьорював, і коли людина після трьох років роботи залишалася у школі, то часто це був її вибір на все життя.

На керівника школи Василь Олександрович, покладав відповідальність за продуктивність самоосвіти педагога. При цьому відповідальність мала виражатися як у підборі кадрів так і у ідейно-політичній, педагогічній, методичній роботі з ними, загально – культурній підготовці.

Він постійно читав, поглиблював свій методичний рівень, тому досвід Павлиської школи широко застосовувався в масовій практиці.

Новаторство колективу Павлиської школи полягало також і у переході до навчання дітей з шестирічного віку. Заслуга Василя Сухомлинського у створенні в Павлиші «школи радості» для шестирічок. У «школі радості» практикувалися уроки на природі, робота в оранжереї. При школі були голуб'ятник, кролеферма, метеостанція, пасіка, фруктовий сад, чотири майстерні, виноградник.

Цінним здобутком педагога була ідея раціонального поєднання роботи педагога в школі з сімейним життям. Він неодноразово застерігав колег від перенесення форм і методів шкільного навчання у родинне коло, від переваги роботи над сімейним життям. Школа живе вільним часом учителів і учнів – підкреслював В. О. Сухомлинський. Вільний час учнів та вчителів він вважав головною умовою успішної роботи школи, тому додаткових занять в Павлиші не було, натомість практикувалися необов'язкові консультації до уроків.

Чільне місце у його роботі належить питанням досягнення взаєморозуміння у трикутнику батьки-педагоги-учні. При цьому педагог звертає увагу на провідну роль стилю спілкування педагога. Особливо критикував, В. Сухомлинський, авторитарний стиль, який ставить вчителя та його думку вище учня та його особистого бачення проблеми і тим самим призводить до влади над дітьми. Гуманіст підкреслював, що : «володарювання над дітьми – одне з найважчих випробувань педагога, один з показників педагогічної культури . Цінувати довіру, а значить, і беззахисність дитини – ця педагогічна мудрість має збагатити всю нашу роботу» [1, с. 112]. В. Сухомлинському належить ідея організації психолого-педагогічних семінарів для батьків, які були популярні у 70 – 80-і роки. Циклами систематичних лекцій у Павлиші були охоплені як молоді батьки так і батьки з досвідом. Курс лекцій для батьків був побудований на основі знань з педагогіки і психології. Заходячи в Павлишську школу, можна було побачити великий плакат із закликом «Мати, пам'ятай, що ти головний педагог, головний вихователь. Від тебе залежить майбутнє суспільства». Деталізація цього гасла йшла через поради для матерів і

дітей. Наприклад, такі: «Матері, розповідайте своїм дітям різні казки»; «Бережіть наших матерів».

Педагогом також запроваджено курс підготовки старшокласників до сімейного життя. Ключові міркування вченого з цього питання, на нашу думку, найбільш вдало розкриває його стаття «Дружба, кохання, сім'я».

Василь Сухомлинський неодноразово звертав увагу вчительства на те, що кожна дитина неповторна. Цю ідею він підкреслює у роботах «Духовний світ школяра», «Розмова з молодим директором», «Людина неповторна», «Листи до доньки», «Серце віддаю дітям», «Поради молодому директору школи». Ця думка на сьогодні є цінною в контексті вироблення особистісно-орієнтованих підходів до процесу навчання та виховання. Педагог наполягає на тому, що для українців характерна відсутність подібних, бездарних і лінивих дітей. Він наголошує, що від педагога значною мірою залежить як складеться у майбутньому доля дитини, її шлях. Різні розумові здібності дітей Василь Сухомлинський намагається пояснити як наявність різних розумових задатків, та типу нервової системи. Майстерність педагога у тому, щоб дозволити дитині реалізувати свої індивідуальні задатки, сприяти переродженню їх у здібності. У роботах педагога постійно піднімаються проблеми внутрікласової диференціації та індивідуалізації.

Уваги вимагають рекомендації педагога, щодо методів спілкування педагога з учнями під час уроків. Він наполягав на виразному мовленні педагога, без зайвих повторів і запитань. Наставник, на думку педагога, повинен робити з учням «те, що підказали йому мудрі роздуми», а не те, «на що його штовхає миттєвий, швидкоплинний настрій».

У партнерстві, на думку вченого, провідну роль має зіграти досвід педагога, його знання, почуття, які можуть слугувати базою для дальшої взаємодії та для попередження конфліктів. «Повірте, дорогий мій колего, – писав Василь Олександрович, – що добра половина конфліктів, які роз'їдають живе тіло школи, отруюють життя вчительського колективу, криється саме в такому взаємному непорозумінні» [1, с. 13-14].

Немалу роль у розгортанні конфлікту відіграє також фактор мовлення вчителя, його словникового запасу, знання рідної мови. «Без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури». Тому мовленнєвою культурою, як складовою іміджу, вчитель повинен оволодіти для сформованої педагогічної культури: словом та інтонацією, гучністю, з якою його промовляють, аж поки вони не досягнуть тієї досконалості, яка буде ідеальною для передачі знань та суспільного досвіду [2, с. 35].

В останній період життя В. О. Сухомлинський зайнявся вивченням народної виховної творчості. Він часто цитує у роботах мудрі вислови української етнопедагогіки. На почесне місце педагог возводить народну казку, поезію, пісню. Часто у навчально-виховному процесі запроваджує власні казки, притчі, оповідання, які мають в основі народні повчання.

Гуманізм педагога у ставленні до колег, учнів, батьків був високо оцінений громадськістю, а досвід Павльської школи, у якій педагог був директором переймався іншими закладами, у яких працював педагог

Висновки. Отже, Василем Олександровичем Сухомлинським були вироблені підвалини професійної компетенції, що розкривається через такі якості педагога як гуманізм, професійні знання, вміння підвищувати фаховий рівень, врахування індивідуальної природи кожної дитини та самоосвіта.

Поява нових технологій навчання і виховання стимулює розвиток освіти і науки, але теоретичні положення Василя Сухомлинського залишаються дороговказом для багатьох поколінь.

Перспективи подальших досліджень. Перспективами досліджень є аналіз епістолярної спадщини педагога щодо методів професійної підготовки педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинский В. А. О воспитании. Москва : Школьная пресса, 2003. 192 с.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві : книга для вчителя. Київ : Радянська школа, 1988. 304 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти томах. Москва: Педагогіка. друк з 1976 року.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Москва : Педагогіка, 1983. 318 с.

УДК 372.011.31:373.2

***Інна Кондратець**
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту Київського університету
імені Бориса Грінченка,
E-mail: inna-kondratec@ukr.net.*

РЕФЛЕКСІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз наукових досліджень та сучасної практики управління післядипломною освітою; визначаються проблеми й стрижневі аспекти в організації підвищення кваліфікації педагогів; окреслюються роль

рефлексії в професійному розвитку фахівців та нові форми рефлексійного навчання педагогів.

Ключові слова: рефлексія, рефлексійна культура, професійний розвиток, підвищення кваліфікації.

The article analyzes scientific research and modern practice of management of post-graduate education; Problems and pivotal aspects of organization of professional development of teachers are determined; outlined the role of reflection in the professional development of specialists and new forms of reflective teaching of teachers.

Keywords: reflection, reflective culture, professional development, certification training.

Постановка проблеми. Останнім часом відзначається тенденція розширення поняття безперервної освіти новими сполученнями слів і смислів: «освіта дорослих» (adulthood education), «освіта протягом життя» (lifelong education), «навчання протягом життя» (lifelong learning), «продовжена освіта» (continuing education), «подальша освіта» (further education), «відновлювальна освіта» (recurrent education), «перманентна освіта» (permanent education), що об'єднуються ідеєю довічної незавершеності освіти для дорослої людини.

Наразі наукові дослідження свідчать про те, що розвиток професіоналізму особистості і навчання протягом життя корелює з рефлексивною організацією діяльності суб'єкта праці.

Актуальність дослідження. Теорія й практика навчання дорослих доводить важливість розвитку рефлексійної культури педагогів у системі безперервної освіти, яка, на думку вчених (О. Анісімов, Т. Бондаренко, В. Єлисеєв, Л. Ільцова, Н. Ничкало, Л. Кунаковська, Н. Пінегіна, В. Сластьонін, І. Стеценко та ін.), пов'язана з пізнанням людиною себе, своїх інтересів, здібностей; цілеспрямованим здобуванням та вдосконаленням людиною знань, умінь, навичок, здібностей протягом усього життя; представляє собою цілісний процес, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості.

Суголосну думку знаходимо в І. Зязюна, який підкреслює, що «смісл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин із собою і іншими людьми, зі світом», а на державному рівні у такий спосіб освіта «створює умови для розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного» [4, с.14].

З огляду на вищесказане, вважаємо, що однією з діяльнісних моделей професійного навчання педагогів в умовах післядипломної освіти має стати модель розвитку рефлексійної культури. Натомість майже відсутні дослідження, предметом яких було б теоретично-методичне обґрунтування концепції розвитку рефлексійних умінь працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. Очевидно, що для реалізації умов професійного навчання недостатньо запропонувати методичні рекомендації щодо оцінки кількісних і

якісних параметрів професійного розвитку педагога в системі післядипломної освіти. Важливо, насамперед, проаналізувати сучасну практику управління післядипломною освітою загалом і на цій основі розробити основні напрями їх удосконалення.

Аналіз останніх публікацій. У теорії та практиці післядипломної освіти накопичено певний досвід із питань безперервності освіти працівників різних спеціальностей (О. Аббасова, В. Андрущенко, Л. Анциферова, О. Вербицький, З. Дудар, І. Дяченко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Кучинський, О. Першукова, І. Ревенчук, В. Турченко); післядипломної педагогічної освіти та професійної адаптації педагогічних працівників (В. Бондар, О. Мороз, В. Луговий, В. Онушкін, М. Красовицький, В. Маслов, Т. Шамова, Р. Хмелюк).

Проблемі підвищення кваліфікації вчителів значна увага приділена в монографічних дослідженнях С. Крисюка, В. Маслова, В. Олійника, Н. Протасової, П. Худоминського та ін.; розкрита роль обласного інституту післядипломної педагогічної освіти у модернізації змісту освіти в Україні (Л. Даниленко, Н. Клокар, М. Лапенюк, Л. Покроєва та ін.); визначені особливості процесу навчання (І. Жерносець, А. Зубко, М. Красовицький, В. Пуцов, Т. Сущенко, М. Чегодаєва та ін.).

Функціонування й розвиток системи післядипломної педагогічної освіти, на думку І. Титаренко, можливі лише за умови тісного взаємозв'язку з усіма іншими складниками освітньої сфери [9]. Схожу думку знаходимо у Н. Протасової, яка звертає увагу на такі фактори: залежність післядипломної освіти як особливого освітнього утворення від сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників суспільного життя; єдність і взаємозв'язок розвитку та збагачення в процесі післядипломної освіти загальнокультурної (загальноосвітньої), фахово-кваліфікаційної та функціональної складників сукупної культури педагога; взаємозв'язок післядипломної освіти педагога з активною самоосвітою, саморозвитком і самовихованням; залежність ефективності післядипломної освіти педагогів від доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування в її процесі [6, с.12].

Мета дослідження. Проаналізувати сучасну практику управління післядипломною освітою й окреслити нові форми рефлексійного навчання педагогів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел і спостереження за сучасними реаліями дає підстави виокремити й узагальнити декілька стрижневих аспектів стосовно підвищення кваліфікації працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Перший із них стосується особливостей підготовки педагогів освітніх закладів до професійної діяльності на засадах андрагогіки. Для нашого дослідження андрагогічний (грец. aner, andros – доросла людина; ago – вести) принцип навчання набуває особливого значення, оскільки пов'язаний із розв'язанням проблем самоосвіти і виховання дорослих. Проблемні питання впровадження андрагогіки висвітлюються в низці публікацій вітчизняних

науковців: Т. Білобровко, Н. Вербицької, О. Вербицького, І. Зязюна, І. Колеснікової, В. Крупицького, В. Олійника, О. Пехоти, Н. Протасової, Л. Сігаєвої, С. Сисоевої, Т. Сорочан.

У контексті розвитку післядипломної освіти андрагогічний принцип ураховує: особистісний досвід та розвиток індивідуальних освітніх потреб; рівнево-кваліфікаційну диференціацію, віковий підхід, свободу вибору; життєві та посадові перспективи; проблемно-ситуативну організацію навчання та актуалізацію результатів; стимулювання самоосвіти й самостійності навчання; спільну діяльність у навчальному процесі; розвиток творчого потенціалу й морально-вольової сфери особистості.

Другий аспект організації навчання в системі післядипломної освіти пов'язаний із розкриттям поняття «акмеологія» (грец. акме – вершина) і використанням відповідних методик у педагогічній діяльності. Сутність акмеології, за визначенням авторів посібника «Акмеологія шкільної освіти» (І. Вернудіна, Н. Гузій, Г. Данилова, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, Л. Корінна, Г. Сазоненко, Л. Халецька та ін.), полягає у формуванні та закріпленні в самосвідомості фахівця відчуття необхідності у самопізнанні, саморозвитку й самореалізації, що дозволяє спеціальними прийомами та техніками самоактуалізувати особистісне й професійне «Я» [1, с.385].

Аналіз наукових досліджень Г. Данилової, А. Деркача, О. Москаленко, В. П'ятина, Г. Кримської дозволяє констатувати, що, отримуючи за допомогою акмеологічних методик здатність до усвідомленої активної ролі, особистість стає спроможною самостійно впливати на зовнішні умови соціокультурного середовища, будувати життєві та професійні цілі, систему очікувань і прогнозів стосовно майбутнього, оцінювати власні досягнення й таким чином спрямовувати власну стратегію розвитку й самореалізації.

Третій аспект виокремлює поняття «фасилітативної компетенції» (лат. facilis – легкий, зручний), що формує здатність бути провідником змін у професійній освіті педагогів, мотивувати учасників навчально-виховного процесу до особистісного розвитку, створювати для цього необхідні умови і якою мають володіти викладачі й методисти. Крім К. Роджерса, який увів у психолого-педагогічну теорію і практику термін «фасилітація», означений феномен розглядали у своїх роботах А. Адлер, Л. Виготський, А. Маслоу, В. Соловйов, В. Франкл, Е. Фромм, термінологічно не визначаючи його. Серед вітчизняних досліджень варто відзначити праці О. Галіцян, В. Кременя, С. Світашева, Т. Сорочан та ін.

Нам близькі погляди Т. Сорочан, яка визначає фасилітацію як тип педагогічної взаємодії, пов'язаної зі створенням сприятливих умов для саморозвитку та самореалізації іншого суб'єкта, систему, що характеризується самоорганізацією (здатність зберігати і вдосконалювати свою структуру і організацію в залежності від зміни зовнішніх і внутрішніх умов) та нелінійністю (неможливо нав'язати шляхи розвитку) [8].

Під кутом зору викладених загальних методологічних аспектів, а також на основі спостережень за діяльністю інститутів післядипломної освіти та районних (міських) методичних кабінетів (центрів) ми виокремили проблеми, які наразі наявні в організації підвищення кваліфікації, а саме: 1) змістове наповнення навчального матеріалу та форми його реалізації; 2) професійний рівень андрагогів (викладачів та методистів); 3) здійснення наступності між власне курсовим і міжкурсним етапами підвищення кваліфікації у межах концепції безперервної освіти; 4) створення відповідного освітнього середовища для ефективного професійного зростання педагогів.

Зупинимося на вищезазначених питаннях та проаналізуємо їх.

Актуальною залишається проблема організації формату проведення курсової перепідготовки, зокрема, йдеться про зміст теоретичного матеріалу й форми його практичного засвоєння. На думку В. Арешонкова, навчальні плани та програми більшості інститутів післядипломної педагогічної освіти складаються на основі узагальнених суспільних вимог, не зважаючи на потреби конкретної особистості; розвиток загальної культури фахівця, його суб'єктивної сфери та стимулювання прагнень до самоактуалізації та самореалізації відсуваються на другий або й третій план. Дослідник з прикрістю зауважує, що «результативність навчання визначають ступенем оволодіння певним обсягом знань та наявністю відповідних умінь і навичок, які в подальшій практичній діяльності можуть не знадобитися й залишитися незатребуваним скарбом» [2, с.3].

Питання визначення наповнення, обсягу та систематизації необхідних педагогам знань, умінь, навичок, мотиваційно-ціннісних орієнтацій та відповідної діагностичної бази порушує В. Олійник, підкреслюючи, що більшість навчальних планів і програм підвищення кваліфікації складаються на основі узагальнених уявлень про необхідний зміст їх підготовки, при цьому майже не враховуються особистісні потреби фахівців [5].

Поряд із цим, аналіз публікацій у досліджуваних джерелах засвідчує активні пошуки науковців і практиків із питання модернізації змісту й форм післядипломної педагогічної освіти. Частина нововведень стосується й проблематики нашого дослідження. Наразі можемо констатувати, що у більшості вітчизняних інститутів здійснюється апробація нових організаційних форм, визначаються функціональні пріоритети післядипломної освіти, відбувається зміщення акцентів із передачі нормативного змісту на розвиток індивідуальних професійних моделей, які включають системне бачення педагогічної реальності, усвідомлене використання сучасних освітніх технологій і позитивного досвіду, особистісно-гуманістичну орієнтацію, формування креативних якостей і, як результат, – рефлексійної культури педагогів.

Так, у Сумському ОШПО з метою створення альтернативної моделі додаткової освіти дорослих розроблено проект «Школа особистісного зростання», який містить авторські курси «Психологічна компетентність», «Здоров'язбережувальна діяльність», «Популярний менеджмент», «Хобі – творча сторона мого «Я» та ін.; навчальні курси у рамках Internet-проекту

«Академія особистісного зростання «Акме» і «Психологія успішного самоздійснення». Цікаві підходи щодо організації курсової перепідготовки запроваджено Полтавським інститутом післядипломної педагогічної освіти, у якому розроблено програму дидактичних модулів «Педагогічні технології формування творчої особистості вчителя». Як позитивний і гідний наслідування ми відзначаємо інноваційний досвід впровадження для слухачів курсів підвищення кваліфікації і науково-педагогічних працівників навчальної програми «Медіа-освіта», розробленої МОН та Академією української преси.

У контексті вищесказаного варто відзначити розробки В. Сидоренко, зокрема матеріали навчального посібника «Професійно-особистісне зростання вчителя-словесника на засадах кредитно-модульної системи: щоденник міжкурсого періоду». Важливим для нашого дослідження є визначення науковцем рефлексійно-аналітичної компетенції у переліку необхідних для фахівців професійних компетенцій, розроблення щоденника рефлексії, вхідних і вихідних анкет для самооцінки [7].

Наведені приклади доводять, що педагоги потребують організації такого курсового навчання, яке забезпечило би розвивальний ефект набутих знань завдяки процесу розв'язання завдань, що моделюють реальні практичні ситуації, які виникають у професійній діяльності; задовольнило професійні запити і стало стимулом для самоосвіти й орієнтування фахівців на відбір певного змісту для самостійного вивчення, доповнення отриманої інформації, удосконалення знань, умінь і навичок.

Очевидно, що рівень застосованих методів і форм навчання дорослих залежить від рівня фасилітативних і фахових компетенцій викладачів, методистів інститутів післядипломної освіти й представників методичних служб різного рівня. Аналіз наукових розвідок (В. Буренко, М. Войцехівський, Ю. Присяжнюк та ін.) дозволяє виявити такі компоненти структури методичної компетентності андрагогів: 1) мотиваційний (сукупність мотивів професійно-педагогічної діяльності, розвитку методичної компетентності й потреб до здійснення інноваційної діяльності); 2) когнітивний (система знань та вмінь, що є основою розвитку методичної компетентності); 3) діяльнісний (розвиток методичного мислення та методичної культури, унаслідок чого викладач виявляє здатність до вирішення педагогічних завдань стратегічного, тактичного й оперативного рівнів); 4) рефлексійний (системна регуляція педагогічної діяльності, яка впливає на всі складники методичної компетентності).

Суголосні міркування висловлює Т. Сорочан, яка стверджує, що освіта дорослих потребує андрагогічної компетентності викладачів, забезпечення проблемно-рефлексійного підходу в навчанні, створення передумов для діалогу з дорослим у процесі спілкування, вироблення власних рішень і позиції загалом. Дослідниця переконана, що функція викладачів має змінитися від передачі знань до фасилітації, тобто допомоги дорослим у саморозвитку та самореалізації, до такої форми, як консультування, що ґрунтуватиметься на

партнерських стосунках [8].

Стрижневим аспектом здійснення якісного навчання дорослих, на думку науковців, є забезпечення наступності між курсовим та міжкурсним етапами підвищення кваліфікації. Ефективними умовами реалізації взаємодії між інститутом післядипломної освіти та закладами районного й шкільного рівнів (А. Зубко, В. Кузьменко) визначено, зокрема: постійне мотивування (урахування потреб та інтересів слухачів курсів); наявність комфортних умов роботи (створення сприятливого мікроклімату для співпраці); застосування різноманітних методів навчання, урахування індивідуальних потреб кожного; використання знань та досвіду слухачів (поєднання нової інформації з існуючим досвідом); усвідомлення слухачами необхідності застосування нових знань на практиці (робота має бути наближеною до реальних потреб та проблем педагогів); грамотне дозування часу на засвоєння нового матеріалу (правильний розподіл часу на різні види діяльності).

Такий взаємозв'язок на практиці, на жаль, відбувається лише на рівні діяльності творчих груп при ОШПО, обміну діловими паперами, роботи над окремими педагогічними проектами. Цілком зрозуміло, що принцип наступності між зазначеними освітніми установами стане дієвим лише за умови забезпечення єдності вимог та позицій стосовно реального оцінювання сучасного стану освіти та окремих питань педагогічної діяльності. Тільки тоді професійний розвиток педагога відбуватиметься гармонійно, усвідомлено, цілеспрямовано й продуктивно.

Очевидно, для розв'язання вищезазначених проблем у системі післядипломної освіти має бути створене відповідне рефлексійне освітнє середовище, спрямоване на задоволення потреб дорослого вчитися протягом життя, підвищення фахової компетентності, актуалізацію внутрішніх ресурсів, стимуляцію самоперетворювальної діяльності й покращення якості самоосвіти.

На активному впровадженні рефлексійних процедур в організацію навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечує навчання слухачів прийомів самоконтролю, саморегуляції, самооцінювання, самоаналізу, наголошує О. Кажарська; роль рефлексійно-мисленнєвої культури як основи змісту педагогічної освіти підкреслює А. Кузьмінський.

У контексті теми нашої роботи цікавими є визначені І. Білецькою умови для розвитку рефлексії у педагогів та викладачів, а саме: вербальний і невербальний зворотній зв'язок (оцінка оточення); порівняння себе з іншими; самоспостереження за своїми думками, почуттями, вчинками (того, що відбулося) для подальшого керування самим собою; зіставлення свого «Я-сьогоднішнього» з «Я-вчорашнім» і «Я-ідеальним» [3].

Нами було розроблено модель спецкурсу для слухачів інститутів післядипломної освіти «Рефлексійна культура як засіб удосконалення професійної компетентності педагога», який розраховано на 109 годин (48 годин – аудиторні заняття; 58 годин – самостійна робота).

Мета спецкурсу: сформувати уміння здійснювати продуктивну рефлексійну діяльність.

Завдання:

- 1) ознайомити з історією становлення і розвитку понять «рефлексія», «рефлексійна культура» та їх сучасним трактуванням;
- 2) підготувати педагогів освітніх закладів до теоретичного осмислення та реалізації на практиці рефлексійного підходу в професійній діяльності;
- 3) формувати потребу в самоаналізі, саморозвитку, професійній самореалізації;
- 4) орієнтувати на рефлексійне здійснення педагогічного процесу;
- 5) розвивати уміння застосовувати знання про рефлексію у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу;
- 6) удосконалити навички здійснення технології рефлексивної контрольно-самооціночної діяльності у процесі професійного розвитку.

Тематику аудиторних занять уміщено в чотири змістових модулі:

Модуль 1. Проблема якості освіти в сучасному світі. Теми: Сучасне тлумачення дефініцій «освіта», «якість освіти». Якість освіти в різних парадигмах і різних освітніх практиках. Управління освітою: поняття й основні теоретико-методологічні підходи.

Модуль 2. Сучасне тлумачення поняття «рефлексія». Теми: Історичний аспект становлення дефініції «рефлексія». Сучасні підходи до розуміння поняття «рефлексія». Особистісний та професійний вектор рефлексії.

Модуль 3. Рефлексія у педагогічній діяльності. Теми: Роль рефлексії в педагогічній діяльності. Професійна рефлексія педагога. Рефлексія та інноваційна діяльність педагога. Рефлексія й контрольно-самооціночна діяльність педагога.

Модуль 4. Формування рефлексійної культури в педагога. Теми: Феномен рефлексійної культури як інтегративного утворення. Структура рефлексійної культури.

Кінцевим результатом успішного засвоєння спецкурсу мають стати конкретні знання, уміння й навички кожного педагога: 1) слухачі знатимуть: закономірності й принципи рефлексійного процесу навчання; сутність рефлексії та рефлексійного підходу в педагогічній діяльності; структуру рефлексійної культури: компоненти, критерії, показники; основні форми, етапи та методи організації рефлексійної діяльності; 2) слухачі умітимуть: застосовувати рефлексію на усіх етапах педагогічної діяльності; діагностувати якість професійних результатів; планувати, формулювати цілі й здійснювати на практиці педагогічне дослідження; здійснювати структурно-функціональний рефлексійний аналіз педагогічного процесу; 3) слухачі розумітимуть: ціннісні основи професійної діяльності та шляхи підвищення фахової компетентності; засоби професійного самопізнання і розвитку; 4) слухачі володітимуть: навичками рефлексії, самооцінки, самоконтролю; різноманітними засобами комунікації у професійній діяльності.

Висновки, перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи результати проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури, наукових досліджень та діяльності закладів післядипломної освіти, доходимо висновку, що тема формування рефлексійної культури педагога у системі післядипломної освіти не є поширеною у дослідницьких розвідках. Поряд із визнанням необхідності розвитку рефлексійних умінь як важливого компонента професійної діяльності педагога відсутнє чітке окреслення означеного феномена, бракує розроблених методик і технологій системного рефлексійного навчання педагогів. Потребує наукового аналізу проблема забезпечення якості організації навчання педагогів, ґрунтовної методологічної підготовки викладачів, оволодіння дидактикою навчання дорослих, технологіями взаємодії, які найбільшою мірою сприяють особистісному професійному розвитку всіх учасників педагогічного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акмеологія шкільної освіти : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Основи, 2010. 560 с.
2. Арешонков В. Ю. Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2006. 21 с.
3. Білецька І. М. Особливості рефлексії професійної діяльності молодих викладачів вишу. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 12. С. 92–98.
4. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. Київ: Вид-во «Віпол», 2000. С.11–58.
5. Олійник В. В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Олійник В. В. ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 23 с.
6. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова. Київ, 1999. 33 с.
7. Сидоренко В. В. Професійно-особистісне зростання вчителя-словесника на засадах кредитно-модульної системи: щоденник міжкурсового періоду. Донецьк : Каштан, 2010. 180 с.

8. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 – теорія навчання. Луган. НПУ ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 39 с.

9. Титаренко І. Фахове вдосконалення вчителя в системі післядипломної освіти: теоретичний аспект. URL: lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/111/6.pdf.

УДК 373.3:37.016:003-028.31:37

Оксана Крпельницька
*студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА: НЕПЕРЕВНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Summary. The article analyzes the process of preparation for the study of grammar in the conditions of partnership pedagogy; The present state of the problem research and pedagogical conditions of preparation for the study of the grammar on the basis of principles of continuity and perspective are researched.

Key words: New Ukrainian school, continuity, perspective.

Анотація. У статті проаналізовано процес підготовки до навчання грамоти в умовах педагогіки партнерства; досліджено сучасний стан проблеми та педагогічні умови підготовки до навчання грамоти на засадах принципів наступності та перспективності.

Ключові слова: Нова українська школа, наступність, перспективність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі формування освіти серед головних завдань – створення необхідних умов для повноцінного розвитку і самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися протягом життя, формування й розвиток цінностей громадянського суспільства. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, визначаючи стратегію радикальної модернізації освіти, головною її метою вважає створення умов для «розвитку, самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя» [2, с. 4].

Актуальність дослідження. Розв’язання актуальних завдань національно-державного будівництва в Україні неможливе без всебічного

реформування освіти. Одне з найважливіших завдань реформи загальноосвітньої школи й професійної школи - поступовий перехід до навчання дітей у перших класах із шести років, а відтак перед чотирирічною початковою ланкою ставляться якісно нові завдання: закласти основу для всебічного розвитку дітей, формувати міцні навички вільного, виразного читання, рахунку, грамотного письма, культури мови і поведінки, виховувати сумлінне ставлення до навчання і суспільно корисної праці, прищеплювати любов до рідної землі. Рік, на який збільшено навчання у початкових класах, має бути максимально використаний для поліпшення фізичного розвитку дітей, для організації занять музикою, образотворчим мистецтвом і пізнання навколишньої дійсності.

Мета статті – проаналізувати процес підготовки до навчання грамоти в умовах педагогіки партнерства; дослідити сучасний стан проблеми та педагогічні умови підготовки до навчання грамоти на засадах принципів наступності та перспективності.

Аналіз останніх публікацій. Основні положення про наступність, розкриті Б. Ананьєвим і П. Павловим, одержали дальший розвиток в працях Л. А. Венгнер, П. Я. Гальперина, В. В. Давидова, А. В. Запорожця, А. Богущ. Вони пов'язують наступність у навчанні з проблемою розвитку особистості, зокрема, з мисленням і мовою.

Педагогіка партнерства в умовах Нової української школи передбачає співпрацю учасників навчально-виховного процесу, що не заперечує відмінностей в їх життєвому досвіді, компетентностях, але враховує рівність у праві на доброзичливе, толерантне ставлення, взаємоповагу, емпатію, взаєморозуміння. Ще А. Макаренко у «Книзі для батьків» зазначав, що «Виховання дітей – це велика, серйозна і дуже відповідальна справа, і ця справа, звичайно, важка. Відбутися тут легким трюком не можна. Ви повинні бути не тільки батьком і шефом своїх дітей, ви повинні бути ще й організатором свого власного життя, поза вашою діяльністю як громадянина, поза вашим самопочуттям як особистості не може існувати й вихователь» [9, с. 15].

За В. Сухомлинським, «найважливішим завданням школи є подолання негативних впливів і створення простору для позитивних. А для цього необхідно, щоб особистість педагога здійснювала найбільш яскравий і дієвий вплив на особистість учня» [11, с. 5]. Педагог стверджував, що кожен, хто вирішує присвятити своє життя вихованню людини, повинен бути терплячим до дитячих слабинок. Мудра здатність старшої людини – матері, батька, вчителя – розуміти і відчувати найтонші спонукальні мотиви і причини дитячих проступків [11, с. 8].

О. Коханова у праці «Психологія партнерської взаємодії в освіті» пропонує програму оптимізації партнерської взаємодії студентів як суб'єктів професійного навчання. Зміст програми включає інформаційний та діагностично-розвивальний компоненти. Програма орієнтована на

психологічний супровід професійного становлення майбутніх фахівців [2, с. 10]. Ефективність реалізації ідей педагогіки партнерства пов'язана з глибоким розумінням психологічних основ толерантної взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільною метою та завданнями.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно важливо в умовах Нової української школи правильно визначити об'єктивну готовність шестирічної дитини до навчання в школі та навчання грамоти. Відтак, головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу.

Зробити це не так просто, оскільки в цьому віці досить інтенсивно відбуваються складні процеси психофізичного та морального розвитку особистості. Для шестирічних першокласників процес навчання грамоти триває протягом усього навчального року. Тому знання, уміння й навички з рідної мови, здобуті ними у період оволодіння грамотою, стають основоположними в усьому подальшому навчанні.

Оволодіння грамотою повинно стати для дітей якомога природнішим процесом, який хоча б у загальних рисах був би подібним до засвоєння рідного мовлення в ранньому віці. Цьому значно сприятиме формування і розвиток у дітей внутрішніх мотивів до навчання читати. В основі навчання молодших школярів повинна бути взаємодія дітей і дорослих – гра, спільна праця, пізнання, спілкування. Поступово дитина стає активним учасником цього процесу. Вона спільно з учителем визначає мету, відкриває нові знання, засвоює навчальні дії, експериментує, несе відповідальність за свою роботу. Важливо відразу уникнути авторитарного впливу на особистість дитини, встановити й підтримати добрі стосунки, довіру у спільній діяльності.

У перші місяці доцільно спиратися на дошкільні надбання дітей, тому початкові теми інтегрованого курсу варто пов'язати з узагальненням і систематизацією уявлень дитини про зрозумілі й доступні поняття, сформовані у передшкільний період.

Початковий курс мовно-літературної освіти розпочинається в 1 класі з навчання грамоти, метою якого є формування в першокласників навичок читання і письма, розвиток комунікативних умінь, пізнавальних здібностей, здатності спілкуватися українською мовою в особистому й суспільному житті.

Реалізація зазначеної мети здійснюється за такими змістовими лініями: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища».

Протягом першого року навчання в учнів мають сформуватися технічні навички письма (уміння користуватися засобами письма, орієнтуватися на сторінці зошита та у його розліновці), графічні навички (уміння правильно зображати всі рядкові і великі літери алфавіту, здійснювати їх поєднання), а також початкові орфографічні навички (уміння записувати без пропусків і заміни літер слова, вимова і написання яких збігаються, з опорою на звуковий аналіз) [3, с. 64].

Процес письма для першокласників складається з цілого ряду вмінь, кожне з яких вимагає спеціальних вправ для їх відпрацювання. Учитель, який навчає шестирічних школярів, повинен враховувати психофізіологічні особливості дітей цього віку. Недостатня розвиненість дрібних м'язів кисті руки, слабка рухливість, недосконала регуляція окремих рухів, низька витривалість до навантажень є причиною більш повільного і менш стійкого письма у шестирічних дітей порівняно з семирічними. Окремо складність для шестиліток становить і сам аналіз графічної поелементної будови літери, що виявляється в недописуванні окремих елементів або додаванні зайвих, у графічному спотворенні букви в результаті неправильної аналогії з іншими. Частіше, ніж у семирічних школярів, трапляються випадки дзеркального зображення літер.

Опираючись на Концепцію Нової української школи, погоджуємося з тезою, що задля покращення результату варто використовувати численні вправи різного рівня засвоєння – від репродуктивного наслідування, виконання за зразком – до перенесення розумової або практичної дії у змінені умови (завдання із зайвими даними, завдання з логічним навантаженням, творчі завдання тощо). Звичайно, всі завдання повинні відповідати психологічним і віковим особливостям дітей.

У період навчання грамоти стійкими також можуть бути помилки фонетико-графічного характеру – на пропуск, заміну і перестановку букв у словах, пов'язані з недостатньою увагою до звукового і звуко-буквеного аналізів. Власне, варто наголосити на важливості впровадження педагогіки партнерства – задля кращого засвоєння матеріалу через поглиблення контакту вчитель-учень.

Працюючи над даною темою, ми зрозуміли, що навички письма є синтетичними, адже вони складаються з цілого ряду вмінь, які пов'язані з попереднім досвідом учнів, кожне з яких на етапі початкового оволодіння вимагає спеціальних вправлянь. До них належать такі уміння: писати вивчені букви з дотриманням правильного зображення всіх їхніх елементів – з'єднувати букви між собою, враховуючи графічні особливості кожної пари сусідніх літер; здійснювати звуковий аналіз слова, правильно встановлюючи послідовність у ньому звуків; переводити звукові образи в графічні. Враховуючи складність для шестирічних дітей такого комплексу дій, які потрібно зробити майже одночасно, слід окремі з них, наприклад звуко-буквений аналіз слова, запроваджувати як вправи підготовчого характеру із застосуванням розрізної азбуки, що є для дитини також однією з форм письма – графічного зображення складу, слова. Важливе значення має багаж, з яким дитина приходить до школи: здатність до швидкої психологічної адаптації, рівень підготовки до навчання грамоти, навички та уміння, сформовані в дошкільний період.

Робота над звуковою структурою слова у зіставленні з графічною має бути складовою частиною уроків в період навчання грамоти [3]. Основною одиницею діяльності має стати склад у формі злиття приголосного звука з

голосним. Складовий принцип української графіки має стати в основі формування графічних навичок, що забезпечить не тільки каліграфічне, а й грамотне письмо. Тому для концентрації дітям потрібна зовнішня допомога (часта зміна завдань, цікаві ілюстрації, звукові сигнали, ігрові ситуації тощо). Відволікання у дітей на уроках досить високе, контролювати свої дії (наприклад, перевірити наявність помилок у написаному) дитина ще вміє погано [5, с. 65].

Вироблення графічних навичок письма у шестирічних першокласників вимагає більшої затрати відповідних м'язових, фізичних зусиль. Тому вчитель повинен застосовувати елементи ігрової діяльності й не форсувати швидкість письма, не прагнути забезпечити синхронність в оволодінні тією чи іншою буквою на уроках читання, письма, як це має місце переважно в роботі з семирічними першокласниками.

У формуванні графічних навичок письма спостерігаються такі технічні етапи, відображені у відповідному навчальному посібнику, – зошиті з письма:

а) підготовчі вправи, спрямовані на оволодіння вмінням тримати ручку, орієнтуватися в графічній сітці зошита, координувати рухи вістря ручки в межах верхньої і нижньої ліній робочого рядка (штрихування контурів фігур, обведення трафаретів, поданих пунктирними лініями, проведення прямих, ламаних і кривих ліній);

б) засвоєння основних елементів літер – короткої і довгої прямої палички, паличок з закругленням угорі і внизу, паличок з петлями, лівого і правого півовалів, овалу;

в) письмо окремих рядкових літер, які складаються виключно з елементів, опрацьованих у підготовчий період;

г) засвоєння правил поєднання букв у склади і слова; письмо складів і буквосполучень, слів;

д) відпрацювання плавного, ритмічного письма [5, с. 66].

З 35-ти хвилин уроку з шестирічними учнями на суто графічні вправи відводиться від 15 до 20 хвилин. Тільки під кінець навчального року на письмо може витратитися близько 25 хвилин уроку. За цей час шестирічні учні можуть зображати на сторінці зошита 60-75 графічних знаків.

Отже, процес навчання дітей письму в букварний період має ґрунтуватися на досвіді передшкільної підготовки молодших школярів, міцних науково-методичних та психологічних знаннях учителя, оскільки від того, який рівень сформованості навичок письма в молодших школярів, залежить ефективність здійснення мовної освіти учнів у середній та старшій загальноосвітній школі.

Згідно навчальної програми з української мови для початкової школи на уроках письма учні засвоюють написання всіх малих та великих літер алфавіту, найпоширеніші види з'єднань елементів букв. В учнів відпрацьовуються початкові вміння списувати букви, склади, слова і речення, подані рукописним та друкованим шрифтами; записувати на слух одно-, дво- і трискладові слова, написання яких збігається з вимовою; зв'язати написання із зразком на основі

поскладового напівголосного промовляння; здійснювати виправлення допущених помилок [3, с. 75].

Відтак, на кінець підготовчого періоду учні повинні оволодіти такими початковими вміннями: правильно сидіти, тримати ручку під час письма, рухати руку вздовж рядка, орієнтуватися на сторінці зошита, зображувати і розташовувати у робочому рядку елементи букв [3, с. 15].

На кінець навчального року учні повинні:

- знати букви алфавіту та звуки, які вони позначають на письмі;
- уміти позначати на письмі м'якість приголосних буквами ь, і, я, ю, є;
- правильно сидіти під час письма, користуватися приладдям, орієнтуватися на сторінці зошита, знати назви ліній сітки зошита;
- уміти аналізувати структуру друкованої й писаної форм букв, знаходити спільне й відмінне у поєднаннях букв у складах та словах;
- списувати слова і речення, подані рукописним та друкованим шрифтами, записувати на слух склади, слова і речення, вимова і написання яких збігаються;
- визначати на слух межі речення – починати записувати речення з великої букви, у кінці ставити відповідний розділовий знак [5, с. 18].

Використовуючи найрізноманітніші методичні прийоми написання підготовчих вправ різного характеру, елементів букв, учитель повинен виконати одне з програмних завдань – прищепити учням навички правильного і свідомого письма.

Висновки. Таким чином, сучасний стан проблеми неперервної підготовки дітей до навчання грамоти у практиці дошкільної та початкової шкільної освіти пов'язаний з дотриманням принципів наступності та перспективності у роботі дошкільної і початкової ланок системи освіти й передбачає в умовах навчання у початковій школі врахування того рівня її розвитку, з яким діти прийшли до школи, опори на нього. Тому важливо в цьому процесі закріпити і розвинути всі позитивні надбання дошкільного дитинства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р., Мукачево / Ред. кол. : В. І. Кобаль (гол.ред.) та ін. Мукачево : МДУ, 2017. 213 с.
2. Богуш А. А. Перші кроки грамоти: передшкільний вік. Київ : Слово, 2013. 424 с.
3. Калмикова Л. О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх упровадження // Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх упровадження. 36.: Дитинство: Наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, 2000. С. 29-52.

4. Канищенко А. П. Буквар, Уроки навчання грамоти за Букварем, Зошит для письма. Тернопіль. : Навчальна книга-Богдан, 2009. 30 с.
5. Ковалик І. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ : Вища школа, 1984. 120 с.
6. Кочерга О. Психофізіологічні особливості діяльності першокласників. *Початкова школа*. 2005. № 3. С. 5-9.
7. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczya.pdf>.
8. Коханова О.П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во ПП Щербатих О. В. 2011. 104 с.
9. Макаренко А.С. Книга для батьків. Лекції про виховання дітей. Київ, 1973. 335 с.
10. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. / За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
11. Сухомлинський В. А. Сто порад учителеві. К., 1984. 254 с.
12. Яланська С. П. Психологія розвитку педагогічної творчості : навч. посіб. / С. П. Яланська, Т. С. Пільгук. Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2015. 138 с.

УДК 371322:372

Тетяна Кузишин
студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК ОСНОВНИЙ МЕТОД ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА З ПРИРОДОЮ

The article is devoted to highlighting the pedagogical method of observation as the main one in familiarizing children with nature, which has significant developmental potential within this age. The essence of ecological upbringing of preschool children is determined, the basic approaches to the organization of observation in its context are outlined. The peculiarity of the organization of familiarizing children of preschool age with nature in the conditions of urban and rural environment is considered.

Key words: observation, ecological education, observation, environment, preschooler.

Стаття присвячена висвітленню педагогічного методу спостереження як основного у ознайомленні дітей з природою, що має значний розвивальний

потенціал в межах цього віку. Визначено сутність екологічного виховання дошкільників, накреслено основні підходи до організації спостереження в його контексті. Розглянуто особливість організації ознайомлення дітей дошкільного віку з природою в умовах міського та сільського середовища.

Ключові слова: спостереження, екологічне виховання, спостережливість, природне середовище, дошкільник.

Постановка проблеми. В умовах стрімких соціальних змін та екологічних ризиків, пошуку шляхів збалансованого, сталого розвитку людини й природи ознайомлення дітей з природою є одним із головних вимірів збагачення їхнього екологічного досвіду, який є важливою стороною психічного розвитку у цьому віці. Методично обґрунтована організація спостереження в умовах дошкільного закладу дозволяє розширити спектр способів взаємодії дошкільників із навколишнім середовищем. У процесі ознайомлення з розмаїттям природи у дітей формуються пізнавальні здібності, виховується відповідальне ставлення до природи. Планомірне ознайомлення дітей з природою дозволяє засвоїти їм належний для цього вікового періоду об'єм знань про об'єкти, явища неживої та живої природи, сприяє розвитку екологічної мотивації, інтересу та любові до світу живого.

Актуальність дослідження. Екологічна освіта є вагомим чинником, що визначає перспективи розвитку особистості на засадах компетентнісного підходу. Її зміст ставить перед дошкільником та школярем завдання визначити своє місце у нашому спільному домі, що зветься Земля. Домінантою екологічної компетентності особистості слід вважати усвідомлення необхідності узгоджувати свою діяльність із правилами взаємодії з природним довкіллям, які відповідають логіці самої природи. Компетентнісно орієнтоване екологічне виховання як складник формування особистості є актуальною педагогічною проблемою, розв'язання якої має велике соціокультурне значення і потребує пошуку ефективних шляхів його реалізації в єдності стратегій і тактик педагогічного впливу.

Мета статті – аналіз розвивального потенціалу спостереження як основного педагогічного методу в ознайомленні дошкільників з природою в контексті екологічного виховання. Для цього були поставлені такі завдання:

- проаналізувати переваги спостереження як педагогічного методу ознайомлення дошкільників з природою;
- описати особливості організації роботи вихователя по організації спостереження з врахуванням переваг сільського та міського середовища.

Аналіз останніх публікацій. Проблемі організації спостережень та розвитку спостережливості у її учасників приділялося багато уваги в дослідженнях різних педагогів. У психолого-педагогічній літературі спостереження розглядається як: 1) сторона пізнавального перцептивного процесу (Г. О. Люблінська, С. Л. Рубінштейн); 2) вид пізнавальної навчальної діяльності (Б. Г. Ананьєв); 3) метод навчання (М. М. Скаткін, Л. В. Занков, І. Я.

Лернер та ін.) [4]. Зазначена різноманітність підходів свідчить про складність розуміння спостереження як активної форми пізнання навколишнього світу, що має на меті нагромадження фактів, початкових уявлень про об'єкти і явища, внаслідок чого воно може розглядатися як психічний процес, як пізнавальна діяльність і як метод навчання [4].

Суголосно запитам практики у педагогічній науці відбувається деталізація уявлень про сумісність спостереження та його характер. Деякі автори (Л. В. Занков, П. А. Рудик, А. О. Смирнов) розглядають спостереження як планомірне, більш або менш довготривале сприймання, що дає змогу простежити те чи інше явище, ті чи інші зміни, які відбуваються в об'єктах сприймання [1]. У роботах Б. Г. Ананьєва та його послідовників (Г. К. Матвєєва, П. Г. Саморукова), спостереження визначається як складна психологічна діяльність, в якій сприймання, мислення і мова об'єднуються в єдиний цілісний акт розумової роботи.

Дошкільний заклад є освітнім простором, в якому, відповідно до вимог чинних програм, програми «Українське дошкілля», у вихованні і навчанні дошкільників акцентується значення розвитку спостережливості дітей у розмаїтті її виявів. Вихователь має на меті прищепити дошкільникам інтерес і любов до природи, дбайливе й турботливе ставлення до рослин і тварин. Важлива передумова цього процесу – засвоєння дітьми норм і правил поведінки стосовно об'єктів навколишнього середовища, вироблення у них умінь, необхідних для включення у природоохоронну діяльність.

Педагоги-науковці вважають, що спостережливість у дітей не розвивається спонтанно. Є потреба у керівництві з боку вихователя, яке полягає у навчанні прийомам раціонального обстеження, вмінні порівняти, виділенні істотних залежностей, підведення до узагальнень, формування позитивного ставлення до об'єктів природи [5].

Виклад основного матеріалу. Природа є важливим засобом навчання, виховання і розвитку дитини. К. Д. Ушинський писав: «Природа є одним із могутніх аспектів у вихованні людини, а саме прискіпливе виховання без цього агента завжди викликається сухістю, однобічністю, неприємною штучністю. Бідна дитина, якщо вона виростає і не зірвала польової квітки, не зім'яла на волі зеленої травички. Ніколи вона не буде розвиватися з тією повнотою і свіжістю, на які здібна людська душа» [7, с. 252]. Природа залишає глибокий слід у душі дитини. Вона впливає на всі органи чуття своєю динамічністю, яскравістю, різнобарвними кольорами, загадковістю.

У дошкільному навчальному закладі, відповідно до вимог Базового компонента освіти, одним із провідних завдань є виховання у дошкільників інтересу і любові до природи, бережливого й турботливого ставлення до рослин і тварин. Важлива передумова цього – засвоєння дітьми норм і правил поведінки стосовно об'єктів навколишнього середовища, вироблення у них умінь, необхідних для включення у природоохоронну діяльність.

Дошкільне дитинство – сенситивний період розвитку дитини. Він відіграє важливу роль у формуванні моральних особистісних рис, що включають ставлення дитини до природи. Наступність у роботі дошкільної та початкової ланок освіти є важливою умовою неперервності та ефективності екологічного виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Сформовані у дошкільному виховному закладі досвід спілкування дітей з природою, спостереження за життям представників флори та фауни, вміння милуватися природними ландшафтами рідного краю складають основу їхньої екологічної культури. Стрижнем цієї культури слід вважати екологічне світорозуміння, яке опирається на поцінування ситуацій взаємодії з природою, любов до неї [1].

Природа є джерелом розумового розвитку дитини, скарбницею усіх знань дитини. Серед природи дитина стає дослідником, відкриває для себе новий загадковий світ природного довкілля, яке намагається пізнати, дослідити, дійти самостійних висновків. Високо оцінював природу як засіб навчання і виховання В. О. Сухомлинський. «Я прагнув до того, – писав він, – щоб це життєдайне джерело (природа) було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя... Ми йшли в природу — в ліс, сад, на поле, луки, берег річки... Роль цього засобу, де кожна зустріч з новим явищем довкілля пробуджує у серцях дітей почуття захоплення, неможливо переоцінити» [6, с. 206].

Екологічні знання дитина краще засвоює у пізнавальній діяльності. Основними видами її організації є екологічні екскурсії, спостереження, прогулянки. Завдання програми дитячого садка по ознайомленню з природою реалізуються за допомогою різних методів. Суть методу полягає, з одного боку, в організації системи педагогічних впливів вихователем, з другого, – у специфіці змісту діяльності самих дітей. Загалом педагогічний метод – це спосіб взаємозв'язку діяльності вихователя і дітей, який спрямований на оптимальну для даного віку організацію засвоєння знань, набуття певних умінь і навичок, розвиток пізнавальної активності, самостійності і творчих можливостей дітей [4].

Активне спілкування з природою має значний розвивальний потенціал для дитини – воно народжує і зміцнює у неї безцінну якість, властиву людській особистості, а саме – доброту. Проте як дати відчутти дитині радість перших відкриттів, коли вона входить у дивний світ, що навколо неї? Як перетворити природу у могутній засіб виховання гуманних почуттів? І чи зможе дошкільник засвоїти причинно-наслідкові зв'язки між явищами, зрозуміти залежність між природними об'єктами? Виявляється, може, і найпростіший шлях до цього – спостереження. Особливо подобається дітям спостерігати за тваринами. З цього приводу тонко зауважив В. О. Сухомлинський: треба розвивати в дитині дбайливе й турботливе ставлення до безпомічних істот, яких так легко образити, але, захистивши яких, відчуєш себе добрим і сильним [6, с. 207].

Дитина тягнеться до всього живого. Як захоплено реагує вона, побачивши цуценя, кошеня, метелика, рибку! Однак здебільшого бачить у тваринах лише

живі іграшки, тоді як вони мають стати для неї добрими друзями, викликати бажання оберігати їх, полегшувати їм життя серед людей. Тож і навчаємо своїх вихованців не на словах, а насправді любити якусь маленьку живу істоту. Одним з актуальних питань, які стоять нині перед педагогами всіх рангів, у тому числі й «дошкільниками», є пошук нових підходів та оптимальних шляхів відродження моральних зв'язків людини з природою.

Перш ніж підвести дитину до розуміння зв'язків та взаємозалежностей у природі, важливо навчити її вдивлятися в навколишній світ, милуватися красою рідного краю, викликати в неї позитивне ставлення до рослин і тварин. Нині вважається, що розвиток естетичних, моральних та інтелектуальних почуттів відбувається не шляхом «природного дозрівання» і не завдяки освіченості та інтелекту дитини, а зумовлюється вихованням та умовами її життя. У дошкільному віці виховний вплив спрямовується на формування ставлення до природи, яке за змістом суголосне естетичним та моральним настановам суспільства, тобто як до соціальної цінності.

Працюючи з дітьми по темі «Екологічне виховання», педагог вчить кожну дитину любити й берегти навколишній світ. Але без допомоги й підтримки батьків досягти цієї мети неможливо. Тільки опираючись на сім'ю, тільки спільними зусиллями можна вирішити основне завдання – виховати людину з великої літери, людину екологічно грамотну, котра буде жити в ХХІ столітті. Тому одним із важливих напрямів роботи з дошкільниками з метою розвитку позитивного ставлення до природи засобами спостереження за нею є налагодження взаємодії з батьками. Відтак йдеться швидше не про цілеспрямоване керівництво діяльністю сім'ї з питань екологічного виховання дітей, а про співпрацю, діалог з батьками, завдяки якому розвиваються навички спостереження та милування природою у дорослих та у дітей [3].

Аналіз емпіричного матеріалу, отриманий нами в процесі спостереження за дошкільниками, зокрема у процесі налагодження їхнього контакту з природою, свідчить, що зміст цього досвіду значною мірою зумовлений місцем їхнього проживання та розташуванням дошкільного закладу. Йдеться про те, що в умовах міста та села дошкільник має різні переваги стосовно формування його життєвого досвіду, зокрема в аспекті культурної та екологічної складової. Адже велике місто дає людині багато можливостей для мистецько-естетичного розвитку – відвідування театрів, вернісажів, галерей тощо. Проте збіднений природний ландшафт міста позбавляє їх спілкування з природою у її розмаїтті. Тисячі запитань: про трави і квіти, пташині гнізда, жуків, гриби, якими так пахне у лісі, залишаються у міських дітей без відповіді. Про все їм хочеться дізнатись. Проте дорослий не завжди готовий відповісти на всі ці запитання.

Натомість в оточенні природи душа дорослої людини відпочиває від звичного міського тиску і відкривається назустріч дітям. Вона чекає цих нескінченних «Що?» і «Чому?» А тому приємно буває спостерігати, коли старша дитина, засвоївши все, що їй розповіли, пояснює те саме малюкам. Відома істина: почав вчити когось, і сам осягаєш глибше [2, с. 9].

Отже, визначальним у розвитку ставлення дошкільнят до природи з урахуванням місця їхнього проживання, слід вважати пізнавальний компонент. Його мотиваційна складова полягає у готовності та прагненні дитини одержувати та переробляти інформацію про об'єкти природи. Якщо ж дорослий радіє красі метелика, то першою реакцією дитини буде піймати його і дізнатися, який він на дотик. Результати еколого-психологічних досліджень свідчать, що рівень сформованості у дітей уявлень про живе, а також рівень розвитку пізнавальної сфери визначають характер взаємодії з природними об'єктами і ставлення до них.

Висновки. Метод спостереження є основою організації ознайомлення дітей з природою, який на основі безпосередньої взаємодії дітей з природними об'єктами має особливий розвивальний потенціал – як пізнавальної, так і емоційної сфери дошкільників. Екологічне виховання, яке базується на розвитку у дошкільників спостережливості, передбачає тісну взаємодію вихователя та батьків у цій справі. У процесі організації екологічного виховання в дошкільному закладі важливо конструювати різноманітні ситуації взаємодії дітей зі світом природи.

Перспективи подальших досліджень: розробка методики організації ознайомлення дітей з природою з урахування умов природного довкілля, зокрема географічного та культурного ландшафту, в умовах сільського та міського дошкільного закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан О. І. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. – Львів, 1996. – 71 с.
2. Без природи життя неможливо. *Дитячий садок*. 2004. № 27-28. С. 9.
3. Взаємодія дитячого садка і сім'ї з питань екологічного виховання. *Дитячий садок*. 2004. № 25-26. 50-61 с.
4. Електронний посібник з «Методики ознайомлення дітей з природою» / укладачі Приступ В. В., Штефан Л. Ю. С. 209. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://krempeddoshk.at.ua/ld/1/122_99s.pdf
5. Лисенко Н. Використання спостережень в роботі з екологічного виховання дошкільників. *Дитячий садок*. 2004. №25-26. С.10-44.
6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибр. твори: У 5-ти т. – Київ, 1988. Т. 3. – 303 с.
7. Ушинський К. Д. Собр. соч. в 11 т. Москва-Ленинград, 1948-1952. Т. 2. С. 251–253. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobraniesochineniy_t2_1948/

Катерина Кузюк,
*студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ ШКОЛЯРА В КОНТЕКСТІ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ

Summary. The article considers the peculiarities of the healthcare-saving competence of schoolchildren in the context of the goals of sustainable development in Ukraine; factors that have a negative impact on students' health are identified; the regularities of formation of healthcare-saving competencies are revealed.

Key words: competence, health-saving competence, junior schoolboy, elementary education.

Анотація. У статті розглянуто особливості здоров'язбережувальної компетенції школярів у контексті цілей сталого розвитку в Україні; встановлено фактори, що негативно впливають на здоров'я учнів; розкрито закономірності формування здоров'язберігаючих компетенцій.

Ключові слова: компетенція, здоров'язбережувальна компетенція, молодший школяр, початкова освіта.

Постановка проблеми. Здоров'я – універсальна цінність людства. Покращення стану здоров'я населення є головною турботою суспільства, яке прагне до благ. Діти – майбутнє кожної держави, перспективи її економічного, соціального та духовного розвитку. Тому така значна увага приділяється в Україні вирішенню проблем, пов'язаних з майбутнім держави, збереженням і зміцненням здоров'я дітей. Рівень гармонійного розвитку дітей визначається впливом усього комплексу соціально-економічних, екологічних і духовних факторів суспільства.

Актуальність дослідження. Найбільш актуальним завданням сучасного вчителя є формування ключових компетенцій школяра, з-поміж яких виділяють здоров'язберігаючу, загальнокультурну, громадянську, підприємницьку, соціальну, інформативно-комунікативну. Здоров'язберігаюча є однією з ключових компетенцій. На виконання Закону «Про загальну середню освіту» в Україні розроблені і прийняті Державний стандарт початкової освіти і Державний стандарт базової та повної середньої освіти. Цими документами передбачено надання відповідних знань та формування навичок, необхідних для збереження і зміцнення здоров'я, через різні освітні галузі.

Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти передбачено:

- надання учням спеціальних знань і формування умінь збереження власного здоров'я як важливого компонента загальнолюдської культури;
- зміцнення навичок здорового способу життя;

- оволодіння способами розвитку фізичних якостей та вдосконалення морфологічних і функціональних можливостей, формування основних життєво важливих рухових умінь і навичок;

- сприяння збереженню життя учнів; оволодіння раціональними прийомами запобігання порушенням стану здоров'я; дії у надзвичайних ситуаціях і надання першої допомоги [3].

Актуальність дослідження. На сьогоднішньому етапі розвитку запроваджено велику кількість методик для формування здоров'язберігаючої компетенції учнів, проте ця проблема постає дедалі гостріше в освітньому середовищі. Серед основних причин науковці (О. Ващенко, Н. Денисенко, В. Оржеховська та ін.) називають:

- відсутність загально визнаного розуміння здоров'язберігаючої компетенції учнів як комплексного феномену, який має великий потенціал для покращення рівня здоров'я учасників навчально-виховного процесу;

- нерозробленість змістового і методико-технологічного аспекту формування основ здоров'язберігаючої компетентності вчителів;

- участь і основна роль учителя у створенні здоров'язберігаючого освітнього середовища для учасників навчально-виховного процесу, формування навичок здорового способу життя [1; 2; 9].

Мета статті – розкрити особливості здоров'язбережувальної компетенції школяра в контексті цілей сталого розвитку в Україні.

Аналіз останніх публікацій. Вивчення й аналіз педагогічних досліджень і практичного досвіду свідчать про зростаючий інтерес науковців України до питань, пов'язаних зі здоров'язбереженням.

Найважливішими компонентами гармонійного розвитку особистості, вважає Н. Денисенко, є фізичне, моральне та духовне здоров'я. В усьому світі зростає стурбованість громадськості погіршенням стану фізичного, психічного та духовного розвитку і здоров'я дітей шкільного віку [2]. Важливим елементом у навчальному процесі є запобігання погіршенню здоров'я дітей та підлітків. За В. Єфімовою, школа має зменшити шкідливий вплив на дитячий організм таких факторів, як перенавантаження, травматизм; дотримуватись санітарних умов; зменшити шкідливий вплив шуму та інших чинників, які впливають на погіршення здоров'я дітей [5].

Ще одним напрямом діяльності в забезпеченні здоров'язберігаючих технологій для дітей шкільного віку, на думку В. Оржеховської, є покращення настрою та самопочуття, створення сприятливих умов для їх розвитку і саморозвитку, покращення функціонального стану організму, підвищення їх адаптаційних можливостей та формування мотивації до здорового способу життя [9]. У стратегічних державних документах у галузі освіти окреслено завдання підготовки учнів, здатних саморозвиватися, самовдосконалюватися, створювати високоінтелектуальне середовище, сприятливе для розвитку креативності, збереження здоров'я [8]. Особливо гостро це питання постало в

системі організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Навчальні плани і програми в основному забезпечують сприятливі передумови для формування необхідних знань та умінь зі здоров'язбереження, але традиційні підходи до організації навчального процесу не дозволяють вирішити ці питання в повному обсязі. Саме це загострює суперечності між сучасними вимогами до випускника навчального закладу та здатністю системи освіти їх задовольнити.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта спрямована на підготовку молодих людей до життя, а це передбачає: здатність випускника школи використовувати набуті знання, певні стратегії та творчий досвід для розв'язання поставлених завдань у різноманітних ситуаціях; самостійно та грамотно робити вибір; усвідомлено оцінювати й коригувати свою діяльність, не втрачаючи при цьому своє здоров'я.

Основними факторами, що негативно впливають на здоров'я учнів і, відповідно, є наслідками відсутності формування здоров'язберігаючої компетенції, можна назвати такі:

- недотримання гігієнічних умов в організації навчального процесу;
 - перевантаження навчальними програмами та їх недосконалість, не завжди коректне застосування освітніх технологій;
 - інтенсифікація навчального процесу;
 - низький рівень рухової активності;
 - недостатня компетентність педагогів у питаннях здоров'я і здорового способу життя;
 - неправильне та нераціональне харчування;
 - авторитарний стиль викладання;
 - низький рівень культури здоров'я учнів;
 - незадовільний стан здоров'я педагогів.
- Основним напрямом початкової школи є збереження здоров'я дітей в урочний та позаурочний час протягом усього періоду навчання в школі.

Ефективність методики формування здоров'язберігаючої компетенції у дітей шкільного віку залежить від умов її впровадження в навчально-виховний процес. Серед них можна виділити:

- взаємозв'язок організованої навчальної і самостійної роботи;
- врахування вікових і психологічних особливостей дітей шкільного віку.

При аналізі Державного стандарту початкової загальної освіти виявлено, що здоров'язберегаюча компетенція як ключова, має формуватися на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів і пізнавальних можливостей учнів початкових класів.

У результаті аналізу різних типів навчальних загальноосвітніх закладів можна зробити висновок, що вони використовують такі підходи до здоров'язбереження: дидактичний – відбувається взаємодія навчальних планів

та програм і відповідно до них побудованих уроків здоров'я; подієвий – проведення конкурсів на тему здоров'я та агітації за здоровий спосіб життя; проблемний – всі зусилля школи спрямовані на вирішення конкретних завдань, таких як харчування, рухова активність, профілактика перевтоми; індивідуальний – відбувається концентрація зусиль щодо врахування індивідуальних особливостей кожного учня; фізкультурний – турбота про здоров'я учнів спрямована на їх фізичний розвиток.

Українські науковці (О. Ващенко, В. Єфімова, С. Свириденко та ін.) визначили дидактичні умови для формування здоров'язберігаючої компетенції. Серед загальних закономірностей навчального процесу виокремлено такі закономірності формування здоров'язберігаючих компетенцій:

- Збереження, зміцнення здоров'я учнів зумовлене спрямованістю навчального процесу, його навчально-методичного забезпечення, діяльності колективу вчителів, школярів, батьків на формування життєствердного здоров'язбережувального образу світу, здоров'язбережувальної компетентності.

- Ефективність впливу здоров'язбережувального навчального процесу на стан здоров'я учня залежить від матеріально-технічної бази, навчально-методичного забезпечення цього процесу, управління ним, ефективності використання здоров'язбережувальних технологій.

- Результативність навчального процесу, діяльність школярів, учителів, батьків щодо впровадження здоров'язбережувальних компетенцій зумовлена неперервністю моніторингу здоров'я учнів у навчальному закладі.

- Ефективність здоров'язбережувального педагогічного впливу на дітей та їх батьків залежить від інтенсивності зв'язків між педагогом, учнем, батьками та громадськістю [1; 2; 5; 9].

Пропоновані закономірності ілюструють загальну структуру здоров'язбережувального навчального процесу загальноосвітнього навчального закладу, його динаміку.

Навчальна програма з «Основ здоров'я» побудована на основі інтегрованого поєднання елементів знань про збереження і захист життя та зміцнення здоров'я людини за концентричним принципом, тобто у різні періоди навчання повторюється вивчення окремих тем із розширенням та поглибленням їхнього змісту.

Основними особливостями програми є те, що вона:

- розкриває питання, що мають реальне значення для школярів;
- враховує потреби і рівень соціально-психологічного розвитку учнів;
- має упереджувальний характер;
- спрямована на формування життєвих навичок, що мають ключове значення для здорової і безпечної поведінки.

Зміст тем укладено відповідно до вимог Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. До кожного розділу програми визначені

обов'язкові результати навчання, яких мають досягнути учні при формуванні здоров'язберігаючої, соціальної, загальнокультурної та інших компетентностей.

Завдання інтегрованого курсу:

- формування в учнів мотивації дбайливо ставитися до життя і здоров'я;
- формування у школярів стійких переконань щодо пріоритету здоров'я як основної умови реалізації фізичного, психічного, соціального та духовного потенціалу людини з урахуванням її індивідуальних особливостей;
- виховання у підлітків бережливого, дбайливого та усвідомленого ставлення до власного здоров'я як однієї з найвищих людських цінностей, потреби самопізнання та всебічного самовдосконалення;
- ознайомлення учнів із основними принципами і закономірностями життєдіяльності людини в природному та соціальному середовищах, спрямованої на збереження життя і зміцнення здоров'я;
- формування в учнів сталої мотиваційної установки на здоровий спосіб життя як провідної умови збереження і зміцнення здоров'я;
- ознайомлення учнів з основними принципами, шляхами й методами збереження життя і зміцнення усіх складників здоров'я;
- навчання учнів методів самозахисту в умовах загрози для життя;
- навчання учнів методів самооцінки і контролю стану та рівня здоров'я протягом усіх років навчання;
- розвиток життєвих навичок учнів, спрямованих на заохочення вести здоровий спосіб життя.

Програма побудована на принципах системності та наступності. Початкові знання про здоров'я людини, його складники, позитивний вплив здорового способу життя на загальний стан людини, що їх набувають учні у початковій школі, якісно розширюються та поглиблюються в основній школі. Водночас продовжується розвиток стійких переконань щодо безпечної поведінки, формування життєвих навичок збереження та зміцнення здоров'я. Наприклад, уже в другому класі вводяться поняття «корисні» та «шкідливі» звички, перелік яких розширюється в 3-4 класах. Зважаючи на це, в основній школі уже пропонується визначення поняття «здоровий спосіб життя», поглиблюється інформація про шкідливий вплив тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків на дитячий організм, що виробляє в учнів відповідне ставлення до тих чи інших звичок.

Зміст програми структурований за чотирма наскрізними лініями:

- життя і здоров'я людини;
- фізичний складник здоров'я;
- соціальний складник здоров'я;
- психічний і духовний складники здоров'я.

На уроках в початковій школі застосовується пошукова навчальна діяльність учнів. Вона полягає в тому, що молодші школярі аналізують, які звички є корисними для здоров'я, а які шкідливі, виділяють ознаки здоров'я,

встановлюють взаємозв'язки між здоров'ям і способом життя дитини, роблять висновки, доводять правильність висловленої думки тощо.

У підручнику розміщено матеріал, спрямований на пошуковий метод розв'язання проблеми або вирішення цієї чи іншої ситуації. Зрозуміло, багато в чому залежатиме від якості його викладання. Достатньо значущим у вихованні здорових школярів є вибір найбільш ефективних методів навчання.

На сучасному етапі розвитку слід створити такий стан здоров'язберігаючого середовища, в якому забезпечується збереження здоров'я всіх його учасників. В Україні система впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес забезпечується психологічною і медичною службами, адміністрацією школи, службою харчування, викладацьким складом, учнями та їхніми батьками, а також фізкультурно-оздоровчою роботою навчального закладу.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу педагогічної, наукової літератури, з метою створення власного визначення формування здоров'язберігаючих компетенцій, виявлено закономірності, які сприяють підвищенню стану здоров'я учнів початкової школи. Закономірності відображають об'єктивні, суттєві, необхідні, загальні, стійкі та повторювані за певних умов взаємозв'язки.

Здоров'язберігаючі технології вчать дітей жити без конфліктів. Навчають укріплювати, зберігати своє і цінити чуже здоров'я. Ці технології прищеплюють дітям принципи здорового способу життя, посилюють мотивацію до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко О., Свириденко С. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи // Початкова освіта. – 2005. – №46. – С. 2-4.
2. Денисенко Н. Оздоровчі технології – в освітній процес / Н. Денисенко // Шкільне виховання. 2009. – №11. – С. 7-8.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 *Урядовий кур'єр*. 2012. № 19 (01.02.2012).
4. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 468 *Урядовий кур'єр*. 2011. № 33. Ст. 1378.
5. Єфімова В. М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень / В.М. Єфімова // Педагогіка, психологія – 2010. – №1.– С. 57-60.

6. Концепція формування позитивної мотивації та здоровий спосіб життя у дітей та молоді // Основи здоров'я: книга для вчителя. – Київ : Генеза, 2005. – С. 47-57.

7. Навчальна програма з основ здоров'я для загальноосвітніх навчальних закладів затверджена наказом МОН від 07.06.2017 № 804.

8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Шкільний світ. – Київ, 2001. – 24 с.

9. Оржеховська В.М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошуки / Валентина Михайлівна Оржеховська // 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. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2007. – С. 461-466.

УДК 374.7-21.68: 373.5

Марія Лабун

*студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

E-mail: marialabun17@gmail.com

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКИХ ТРАДИЦІЙ ТА ФОЛЬКЛОРУ

У статті актуалізовано проблему полікультурного виховання молодших школярів засобами українських традицій та фольклору; розкрито сутність полікультурного виховання; представлено досвід полікультурного виховання учнів на основі національного виховання на кращих традиціях народної педагогіки, вивчення народних традицій та звичаїв, які побутують на Поділлі.

Ключові слова: полікультурність, виховання, етнос, культура, традиції.

The article addresses the problem of multicultural education of junior pupils by means of Ukrainian traditions and folklore; the essence of polycultural education is revealed; The experience of multicultural education of students on the basis of national education in the best traditions of folk pedagogy, the study of folk traditions and customs that are common in Podillia is presented.

Key words: multiculturalism, education, ethnos, culture, traditions.

Постановка проблеми. Проблема полікультурності стала предметом уваги філософів порівняно недавно – з другої половини ХХ ст. Це пов'язано з тим, що на цей час припадає зростання процесів глобалізації,

взаємопроникнення, зіткнення культур і цінностей. За таких умов зросло значення діалогу й конструктивної взаємодії різних культур. Філософський аспект цієї проблеми розкрили російські філософи М. Бахтін та В. Біблер, які розробили концепцію діалогу культур. Єдність національного й загальнолюдського в культурі досліджували В. Барановський, Г. Батіщев, питання соціокультурної й етнічної толерантності – С. Кримський, Н. Петрук та ін.

Актуальність дослідження. Україна – незалежна суверенна держава з багатими надбаннями та давньою історією. Саме через становлення її як незалежної держави та входження до європейського та світового співтовариства виникає нагальна потреба у міжетнічній, міжкультурній взаємодії. Щодо розвитку полікультурності в Україні сучасний вітчизняний вчений В. Вікторов стверджує: «Створення в Україні нового суспільства має проходити на засадах різновекторності, толерування, полікультурності, відходу від будь-яких монополій, але зі збереженням іманентних для українця ознак духовно-морального плану» [4, с. 112].

Аналіз останніх досліджень. Проблеми полікультурної освіти у другій половині ХХ ст. досліджували такі зарубіжні та українські науковці: Д. Бенкс, З. Гасанов, Л. Голік, Г. Дмитрієв, Т. Клиниченко, М. Красовицький, Г. Левченко, В. Матіс, В. Міллер, С. Наушабаєва, С. Нієто, В. Подобєд, Т. Рюлькер, М. Хінт. ХХІ ст. посилює інтерес до цієї проблеми, зокрема і в Україні. На сторінках вітчизняних педагогічних видань останніми роками з'явилися праці Е. Антипової, В. Бойченко, В. Болгарінової, Л. Горбунової, І. Лощенової, Н. Сейко, О. Сухомлинської та ін., у яких досліджуються процеси становлення ідей полікультурності, їх зв'язок із національною освітою тощо.

Ефективність виховання на українських народних традиціях довели Л. Баранович, Г. Виноградов, О. Духнович, М. Корф, Ю. Руденко, С. Русова, М. Смотрицький, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Е. Сявавко, Г. Філіпчук та ін.

Окреслене нами коло питань суттєво актуалізує проблему полікультурного виховання молодших школярів через упровадження полікультурних освітніх заходів, інтегрування інформації етнічного змісту в навчальні предмети, виховні заходи, формування навичок толерантного міжнаціонального спілкування та взаємодії в дитячому і дорослому оточенні.

Мета статті – актуалізувати проблему полікультурного виховання молодших школярів засобами українських традицій та фольклору.

Виклад основного матеріалу. За останні десятиліття в Україні прийнято низку законів, постанов та указів, що регламентують діяльність органів законодавчої та виконавчої влади з питань національного, поліетнічного та поліконфесійного регулювання суспільного життя. Серед них – Конституція України (1996), Декларація прав національностей України (1991), Закони України «Про національні меншини в Україні» (1992), «Про свободу совісті та релігійні організації» (1991), «Основи законодавства України

про культуру» (1992), «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» (2003), «Про освіту» (2017) та ін.

Полікультурне виховання концентрується на певних педагогічних принципах. Так, полікультурна освіта передбачає виховання людської гідності й високих моральних якостей, виховання для співіснування із соціальними групами різних рас, релігій, етносів, виховання толерантності, готовності до взаємного співробітництва. При цьому головною функцією полікультурної освіти є усунення протиріччя між системами й нормами виховання та навчання домінуючих націй й етнічних меншин.

До інших функцій полікультурної педагогіки можна віднести:

- формування уявлень про різноманіття культур та їх взаємозв'язки;
- свідомлення важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного відношення до культурних відмінностей;
- розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння [5, с. 49].

У науковій літературі термін «полікультурна освіта» інтерпретується широко, тобто при розкритті його значення педагоги неодмінною складовою вважають виховання. В окремих працях використовують термін «полікультурне виховання» як самостійний. Як справедливо зауважує В. Макаєв у праці «Полікультурна освіта – актуальні проблеми сучасної школи», термін «полікультурне виховання» включає не тільки освіту людини, але й ціль, завдання й основні напрямки формування особистості, готової й здатної жити в сучасному для нас суспільстві. Під полікультурною освітою розуміється освіта, що передбачає залучення підростаючого покоління до етнічної, національної й світової культури, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити в багатонаціональному середовищі [3, с. 5].

У результаті аналізу наукових джерел виявлені основні концепції полікультурної освіти. Вони знаходять своє визнання у педагогічних теоріях, міжнародних документах, пов'язаних із проблемами культури й освіти. З'ясовано, що у зарубіжних джерелах термін «education» розглядається як результат навчання і виховання, тобто це – єдиний процес. Отже, полікультурна освіта і полікультурне виховання вживаються як синонімічні.

Р.Агадуллін розглядає полікультурну освіту як «нову освітню стратегію (новий напрям у педагогіці), що визначає структурно-змістову організацію навчально-виховного процесу, характер викладання шкільних дисциплін і методика виховної роботи на основі принципу гуманізму, демократизму, культурного діалогу, врахування культурно-психічних чинників розвитку особистості» [1, с. 19]. Науковець окреслює головні завдання шкільної полікультурної освіти в Україні: глибоке й всебічне опанування учнями культури рідного народу як обов'язкової умови залучення до інших культур; формування в учнів уявлень про розмаїття культур у світі й у нашій країні, розуміння й внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності

їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості; створення умов із метою залучення та інтеграції учнів до культури інших народів, переважно тих, які проживають в Україні; побудова громадянського виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості; виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри й толерантності, готовності до позитивного міжетнічного й міжкультурного діалогу; формування й розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур [1, с. 20].

Під поняттям «полікультурна освіта», на думку І. Васютенкової, визначають освіту, яка залучає молоде покоління до розуміння етнічної, національної, світової культури, до розвитку на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити в багатонаціональному середовищі. Важливою складовою змісту загальної освіти стає культурний компонент у системі виховання, адже культура, зокрема національна, розглядається як одна з основ залучення індивідів до духовних цінностей, що сприяє формуванню особистості [2].

Поняття «полікультурне виховання» у вітчизняній педагогіці розкриває Н. Миропольська, розглядаючи його як процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних та загальнокультурних емпатійних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно її носіїв [4, с. 91].

Метою української школи (як і інших національних шкіл) є формування національної картини світу школярів і на її основі виховання в них як національного духу, любові до національної культури, національного характеру, так і отримання полікультурних знань.

Починаючи з раннього дитинства і впродовж усього життя, з народних традицій людина отримує значну кількість необхідної для її виживання та продовження власного роду інформації. Народні традиції представляють усе розмаїття засобів кодування інформації: звукової, рухової, комунікативної та ін., що не тільки полегшує процес засвоєння її дитиною, а й сприяє природо-відповідному розвитку всіх життєво важливих людських сфер, природним шляхом формує доцільну поведінку в даному природному та людському оточенні.

У процесі полікультурного виховання здійснюється залучення молодого покоління до рідної та світової культури. І якщо культура нерозривно пов'язана зі змінами, які відбуваються, – політичними, географічними, кліматичними, мовними, – то поняття полікультурності стає значно ширшим. Це вже не тільки вивчення культури однієї нації іншою, виховання толерантності однієї народності щодо всіх інших, уміння поважати різні віросповідання, а, значною

мірою, – високий рівень розвитку суспільства – науковий, технічний, соціально-психологічний тощо.

Отже, вивчення та залучення школярів до національного мистецтва розкриває широкі можливості до отримання знань та поваги інших культур, формування толерантності та взаєморозуміння між різними етносами, які живуть і розвиваються в Україні.

Необхідність використання українського фольклору у довідлі з виховною метою в початковій ланці школи, у навчанні та вихованні молоді справедливо обґрунтовували багато науковців, педагогів та музикантів. Зокрема, досліджували використання народної творчості у трудовому (Ю. Коломієць, Т. Мацейків), моральному (Н. Заячківська, С. Нікітчина, К. Плівачук, С. Стефанюк,), екологічному (Л. Різник, В. Скутіна,), патріотичному (В. Каюков) та естетичному вихованні (Р. Дзвінка, Г. Карась, О. Маленицька, В. Пабат), у процесі формування національної свідомості (Г. Кловак, Р. Осипець,), розвитку творчої активності особистості (З. Пазнікова, Н. Соломко), з'ясовували педагогічні можливості фольклору певних регіонів України (Ю. Ледняк та ін.).

Національне мистецтво, українські традиції та звичаї мають могутній духовно-творчий потенціал традиційної культури, що є головними чинниками морально-етичного самооздоровлення, відродження національної самосвідомості, духовності молоді. В українському фольклорі найяскравіше відображено і найкраще збережено традиційний виховний ідеал нашого народу, втілено його у високохудожній образній формі, доступній для сприйняття і розуміння навіть невідготовленим слухачам і глядачам.

Український фольклор пройшов багатовікову практичну апробацію і є генетично притаманним певній етнічній спільності. Він відтворює не окремі частини світогляду народу, а картину світу в повному обсязі, і завдяки своїй синкретичності сприяє формуванню у людини цілісної системи художньо-естетичних поглядів, смаків і переконань. Будучи живою культурною традицією, що природно і максимально наближена до реального повсякдення, фольклор розвиває творче ставлення до життя, результатом чого стає життєтворчість людини. У ньому відобразилися історично-культурний розвиток, філософські ідеї і погляди, психологічні особливості народу як етносу, виховні традиції, творчі здобутки – всі ті надбання й цінності, які народ створював, якими жив і які прагнув передати наступним поколінням.

Органічне використання цінностей української традиційної культури у вихованні полікультурної свідомості школярів буде ефективним за умов здійснення навчально-виховного процесу з упровадженням народознавчих засад, розробки ефективних методик вивчення рідної мови та мов інших народів, залучення школярів до діяльності в галузі українського фольклору та культур інших народностей, які проживають у даній місцевості, співпраці школи і сім'ї [5, с. 51].

Полікультурне виховання учнів засобами кращих традицій народної педагогіки реалізується шляхом вивчення подільського фольклору та традицій народностей, які проживають на Поділлі – євреїв, поляків, росіян, вірмен, білорусів, циганів та ін.

Зокрема, з метою популяризації в українському соціумі ідеології полікультурності, виховання у школярів любові до Вітчизни, толерантності, шанобливого ставлення до культурних надбань українців і представників інших національностей у навчальних та позанавчальних закладах м. Хмельницького проводиться багато різноманітних заходів.

Одним із важливих аспектів полікультурного виховання є ґрунтовне вивчення у загальноосвітніх школах українознавчих дисциплін. Це такі предмети, як українознавство, українська література, історія України, зарубіжна культура, музичне мистецтво (музика) тощо. Підкреслюючи теми з компонентами полікультурності, кожен викладач зуміє викликати певну увагу, зацікавленість до тієї чи іншої частини культурного надбання. Наприклад, такі форми роботи, як урок толерантності «Дорогою добра», година етнографії «Дружба без кордонів», літературно-етнографічна подорож у формі інтерактивного уроку «Народів дружна сім'я» та ін. дозволять не лише ознайомитися з культурою українського народу, а й залучитися до історичних та мистецьких джерел інших народів, учні яких навчаються у цих школах [5, с. 52].

Нещодавно в бібліотеці для юнацтва м. Хмельницького проводилося багато заходів, зокрема літературно-мистецьке свято «Мови різні – душа одна», на яке запрошували письменників, літературознавців, журналістів, творчі колективи, представників тих народів, які проживають на Поділлі. Твори великого Кобзаря звучали у виконанні представників різних національностей. Учасниками та слухачами стали понад 70-т учнів шкіл м. Хмельницького, які читали поезію Т. Шевченка різними мовами.

Цілісність народної культури, синкретизм фольклорних традицій та обрядів – яскравий і неперевершений зразок природної інтеграції поетичного слова, музики, хороводних рухів, елементів театральної дії, педагогічна ефективність якої доведена багатовіковим існуванням етнопедагогіки.

Значення вивчення українського фольклору та безпосереднього виконання будь-якого фольклорного матеріалу (пісні, обряду, танцю тощо) для полікультурного виховання та формування творчої особистості й розвитку її духовності важко переоцінити. У процесі сприймання та виконання українських та фольклорних зразків різних меншин задіяні різні психічні сфери особистості (емоційність, чуттєвість, уява, образне мислення, рефлексія, пам'ять тощо), формується здатність до оцінювання, естетичного судження, цілісності світорозуміння, толерантності, образного мислення. До такої діяльності потрібно залучати школярів шляхом організації різноманітних позаурочних і позашкільних заходів. Наприклад, День національних меншин, які проживають на території міста, району, області, музично-літературний вечір

«Шедеври етнічної музики», свято нацменшин «Рампа дружби», театралізоване свято «Скільки народів – стільки колісанок», день національних ігор тощо.

Полікультурне виховання учнів на основі національного виховання на кращих традиціях народної педагогіки реалізується шляхом вивчення народних традицій та звичаїв, які побутують на Поділлі.

Процес відтворення фольклорних творів має відбуватися на тлі емоційного комфорту учнів, в атмосфері доброзичливості, толерантності, позитивного ставлення з боку педагога та однокласників. Готуючись до проведення таких заходів, занять, кожен учень має право вибору тієї діяльності, яка повністю розкриває його особистісні, музичні, комунікативні, творчі здібності та задатки. Для цього вже багато років поспіль на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА) проводиться народознавчий захід «Подільські веснянки». Участь у ньому беруть багато колективів: загальноосвітні заклади, де проходять педагогічну практику майбутні вчителі музики (ліцей №17, спеціалізовані загальноосвітні школи I-III ступенів № 6 та № 15), позашкільні установи (Хмельницький палац творчості дітей та юнацтва, який у квітні 2012 р. відзначив 75-річний ювілей), фольклорний колектив школи мистецтв «Берегиня» та ін. Це дійство вже традиційно відбувається не лише в ХГПА, але й на пришкольніх майданчиках навчальних установ, біля церков, у міських парках [3, с. 5].

Таким чином, підвищення значущості національних українських традицій, ознайомлення та вивчення культури різних народностей у загальній системі освіти розширить загальні знання про культуру, мистецтво, традиції різних народів світу й сприятиме зміцненню взаєморозуміння між країнами та культурами.

Висновки. Окреслене нами коло питань суттєво актуалізує проблему полікультурного виховання школярів через упровадження полікультурних освітніх заходів, інтегрування інформації етнічного змісту в навчальні предмети, виховні заходи, формування навичок толерантного міжнародного спілкування та взаємодії в дитячому і дорослому оточенні.

Перспективами подальших досліджень вважаємо аналіз досвіду зарубіжних країн з питань полікультурного виховання та розробку рекомендацій щодо його використання в загальноосвітніх навчальних закладах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 3. С. 18-29.
2. Васютенкова И. В. Современные проблемы поликультурного образования / И. В. Васютенкова // *Образование в эпоху перемен: сб. науч. трудов*; под ред. А. А. Макареня, Н. Н. Суртаевой, С. В. Кривых. – Санкт-Петербург : ГНУ ИОВ РАО, 2006. 240 с.

3. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова. *Педагогика*. 2014. № 3. С. 5-7.

4. Миропольська Н. Є. Полікультурне виховання / Н. Є. Миропольська // *Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремінь*. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Нафанець О. Роль полікультурної освіти учнів у становленні толерантної особистості. *Рідна школа*. 2010. № 4-5. С. 49-52.

УДК 378.019.31:17.022.1

Віолетта Лаппо

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і психології
Коломийського навчально-наукового інституту
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
E-mail: lappo37@ukr.net*

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стаття відображає результати емпіричного дослідження проблеми обізнаності студентів педагогічних спеціальностей з визначенням і різновидами духовних цінностей. Автор пропонує вивчати динаміку розуміння студентами змісту поняття «духовні цінності», обсягу знань студентів щодо складових духовних цінностей особистості, ранжуванню чинників, що впливають на формування духовних цінностей особистості. Результати дослідження засвідчили, що у значної частини майбутніх педагогів недостатньо сформована система знань та уявлень про духовні цінності.

Ключові слова: педагогічна освіта, студентська молодь, духовні цінності, методи дослідження.

The article reflects the results of the empirical study of the problem of the students' spiritual values formation. The author has developed the determining criteria of high, efficient, medium and low levels of the spiritual values formation. Significant attention has been paid to the studying of the understanding dynamics by the students of the definition context «spiritual values», the scope of students' knowledge concerning components of the individual's spiritual values, ranking factors which influence the formation of the individual's spiritual values. As the

systematized study results have confirmed the hypothesis that a significant part of surveyed students do not have enough formed system of spiritual values.

Key words: *pedagogical education, student youth, spiritual values, methods of the study.*

Концепція Нової української школи пропонує виховний компонент змісту компетентностей, визначених у Законі України «Про освіту». Закладені основні орієнтири компетентнісного виховання особистості учня можуть творчо наповнюватись конкретним змістом, з урахуванням особливостей функціонування закладу освіти, вікових та індивідуальних можливостей учнів, інших актуальних соціальних викликів.

Постановка проблеми. Водночас реформування освітньої системи неможливе без педагога нового покоління здатного стати носієм духовних цінностей і спроможного передавати їх своїм вихованцям.

Актуальність дослідження. В означеному контексті особливої актуальності набуває питання про рівень обізнаності майбутніх педагогів щодо різновидів духовних цінностей їх значення в житті окремої особистості та соціально-культурному розвитку людської цивілізації.

Аналіз останніх публікацій. На думку сучасних науковців В. П. Андрущенко, І. Д. Беха, І. А. Зязюна, М. Й. Боришевського, І. І. Загарницької, В. І. Лугового, Е.О. Помиткіна у процесі фахової підготовки майбутніх освітян варто приділяти більше уваги питанням духовного змісту, створювати сприятливі умови для духовного самопізнання і самовдосконалення, наголошувати на провідній ролі педагогічної діяльності у справі духовно-ціннісного становлення особистості [1; 2; 3; 5; 6].

У «Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей» академік І. Д. Бех акцентує увагу на тому, що «Педагогічний працівник – це носій загальнолюдських культурних цінностей, глибоких і різноманітних знань, високих моральних якостей, патріот своєї держави, займає активну громадянську позицію з урахуванням демократичних засад та принципів» [4, с.17].

Мета дослідження: виявлення рівнів підготовленості майбутніх педагогів до формування духовних цінностей учнів в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. З метою емпіричного вивчення означеної проблеми було проведено експериментальне дослідження, до якого долучились 974 студенти, що завершували навчання на четвертому курсі бакалаврату за спеціальностями «Початкова освіта», «Філологія», «Історія», «Математика», «Інформатика» та 168 викладачів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Східноукраїнського національного університету імені Володимира

Даля, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Ужгородського національного університету.

Для вивчення рівня обізнаності студентів з визначенням і різновидами духовних цінностей обрали комплекс діагностичних методик, зокрема:

1) метод довготривалого спостереження за поведінкою студентів у взаємостосунках в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти під час спільної діяльності;

2) анкетування, інтерв'ювання, тестування з метою виявлення розуміння сутності поняття «духовні цінності», його основних ознак, механізмів прояву у взаєминах, спілкуванні з іншими, мотивів поведінки (анкетування за опитувальниками «Діагностика емпатії» І. Юсупова, «Орієнтаційна анкета» Б. Басса, тест КОЗ («Комунікативні й організаторські здібності») В. Синявського, Б. Федоришина);

3) бесіди для виявлення рівнів сформованості у студентів знань і уявлень про значення духовних цінностей в повсякденному житті і професійній діяльності педагога;

4) застосування ситуацій морального вибору й аналізу життєвих ситуацій;

5) метод самооцінки;

6) метод кількісної обробки отриманих результатів (λ -критерій Колмогорова-Смирнова, ϕ^* -кутове перетворення Фішера, метод рангової кореляції Спірмена).

На початку дослідження студентам пропонували розкрити зміст поняття «духовні цінності», виокремити основні поведінкові характеристики духовних цінностей, дати оцінку власному рівню знань.

Духовні цінності респонденти окреслюють так: вміння знаходити спільну мову з близькими та знайомими – 15,9 % опитаних ЕГ, 14,1 % КГ; позитивне ставлення особистості до себе, інших людей – 12,2 % студентів ЕГ, 9,4 % КГ; духовні цінності – це якості, що спрямовані на інших людей, привітне, доброзичливе ставлення до співрозмовника – 19,3 % опитаних ЕГ, 22,5 % КГ; взаєморозуміння, повага, ввічливість, порядність у взаєминах – 21,8 % опитаних ЕГ, 24,2 % КГ; уміння брати відповідальність за себе та за інших – 5,7 % опитаних ЕГ, 4,6 % КГ; виявлення культури у взаєминах – 9,9 % студентів ЕГ, 9,7 % КГ; повага до інших людей, толерантність – 4,8 % опитаних ЕГ, 5,7 % КГ; самодостатність у взаєминах – 7,2 % опитаних ЕГ, 7,9 % КГ; 3,2 % студентів ЕГ, 1,9 % КГ не дають визначення цього поняття (див. рис. 1.).

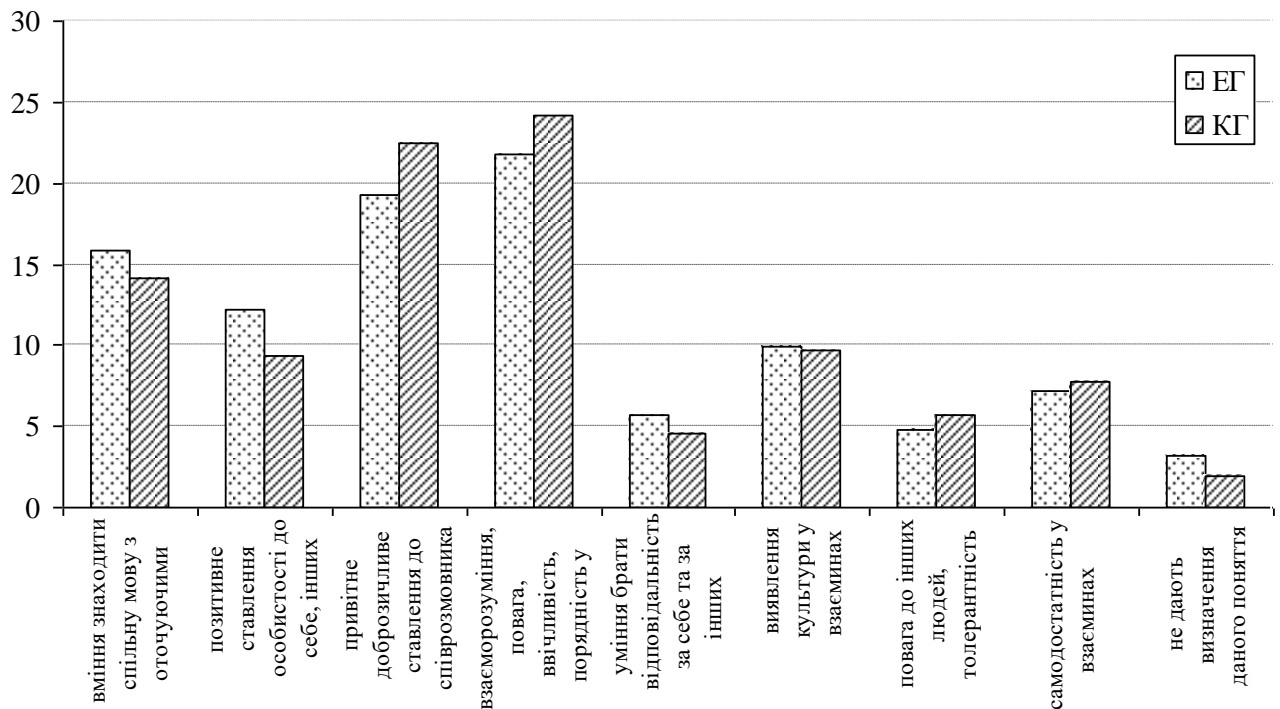


Рис. 1. Визначення студентами основних поведінкових характеристик духовних цінностей (у %) (експериментальна група – ЕГ, контрольна група – КГ)

Насторожує той факт, що жодний студент не назвав такі складові духовних цінностей, як чуйність, доброта, здатність до співчуття, співпереживання, виявлення милосердя. На їх думку, ці складові є не обов'язковими у взаєминах. Студенти у своїх відповідях не визначили гідність як духовну цінність, значущість для особистості моральних, духовних, фізичних якостей. Юнаки і дівчата здебільшого виділяють окремі складові цього інтегрального особистісного утворення (див. табл. 1.).

З'ясовано, що близько 16,9 % студентів ЕГ і 20,8 % студентів КГ дають правильне, повне визначення поняття «духовні цінності». 30,2% респондентів ЕГ і 31,4 % КГ дають правильне, але неповне визначення. 43,7% студентів ЕГ і 38,6 % студентів КГ окреслюють це поняття, указуючи на окремі характеристики духовних цінностей. 9,2 % опитаних ЕГ, 9,8 % студентів КГ неправильно визначають це поняття.

Таблиця 1.

**Кількісні показники динаміки розуміння студентами змісту поняття
«духовні цінності» (у %)**

Групи	Рівень розуміння поняття							
	Правильне повне визначення		Правильне неповне визначення		Указано окремі характеристики		Неправильне визначення	
	бс.	А	бс.	А	бс.	А	бс.	А
ЕГ	81	6,9	145	0,2	209	43,7	44	9,2
КГ	102	0,8	154	1,4	191	38,6	48	9,8

Під час з'ясування обсягу знань студентів щодо духовних цінностей, послуговувалися такими критеріями: чотири і більше названі ними поняття – 4 бали; три поняття – 3 бали; два поняття – 2 бали; одне поняття або відсутність відповіді – 1 бал. Результати кількісної та якісної обробки даних свідчать про те, що серед складових духовних цінностей більшість юнаків і дівчат обрали: уміння знаходити спільну мову з близькими та знайомими; повагу, ввічливість, порядність у взаєминах; уміння поставити себе на місце іншої людини; позитивне ставлення особистості до себе, інших людей; якості, що спрямовані на інших людей; уміння брати відповідальність за себе та за інших людей; дотримання загальноприйнятих норм і правил поведінки; толерантність у взаєминах тощо (табл. 2).

Таблиця 2.

**Обсяг знань студентів щодо складових духовних цінностей
особистості**

Кількість названих понять	Бали	ЕГ		КГ	
		бс.	А	бс.	А
Чотири і більше	4	67	14,0	62	2,5
Три	3	79	17,4	88	8,0
Два	2	73	16,1	77	5,8
Одне або відсутність відповіді	1	60	14,5	68	3,7
Усього		479	100	495	100

Результати вивчення вказують на те, що всього лише 14,0 % студентів ЕГ і 12,5 % КГ назвали чотири і більше складових духовних цінностей особистості, три поняття – 37,4 % респондентів ЕГ, 38,0 % КГ, два – 36,1 % ЕГ, 35,8 % КГ. Значна кількість (14,5 % юнаків і дівчат ЕГ та 13,7 % КГ) називають по одному поняттю, або ж узагалі не дають відповіді.

Щодо прояву духовних цінностей у взаєминах, то студенти оцінили їх досить критично. Зокрема 58,1 % опитаних ЕГ, 57,9 % КГ зазначили, що послуговуються духовними цінностями у взаєминах завжди, 32,2 % опитаних ЕГ, 32,8 % опитаних КГ зізнаються, що виявляють духовні цінності іноді, залежно від обставин, ставлення до конкретної людини, а також акцентують увагу на невмінні контролювати свої емоції у взаєминах, 9,7 % опитаних ЕГ і 9,3 % КГ не дають відповіді на це запитання, що наштовхує на не досить втішні висновки щодо розуміння і розвитку в студентів цього інтегрального особистісного утворення людини.

Студенти критично оцінюють рівень сформованості духовних цінностей своїх одногрупників, підкреслюючи, що у взаєминах з іншими їм не вистачає доброзичливості, порядності, розуміння, чуйності, толерантності, вміння себе контролювати, милосердя. Причинами таких непорозумінь з одногрупниками вони вважають: низький рівень розвитку в них культури; відмінності в інтересах, цінностях; небажання прийняти позицію іншого; невміння контролювати власні емоції й поведінку; прагнення самоствердитися за рахунок іншого.

Серед чинників, які впливають на формування духовних цінностей, відповіді студентів і викладачів ранжувались як це відображено у таблиці 3.

Таблиця 3.

Ранжування чинників, що впливають на формування духовних цінностей особистості

Чинник	Місце у рангу	
	Студенти	Викладачі
1) середовище найближчого оточення (друзі, одногрупники)	1	2
2) зміст навчально-виховного процесу у ВНЗ	5	1
3) засоби масової інформації, Інтернет-ресурси	3	3
4) соціум	2	6
5) виховання у сім'ї	6	5
6) професійна компетентність викладачів	7	7
7) саморозвиток, самовиховання	4	4

Аналіз результатів опитування засвідчив, що викладачі надають великого значення змісту навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (1 місце), студенти цей чинник недооцінюють (5 місце). Студенти акцентують увагу на значному впливі середовища найближчого оточення (1), соціуму (2). Слід зазначити, що і викладачі, і студенти відзначили суттєвий вплив засобів масової інформації Інтернет-ресурсів (3 місце) на формування духовних цінностей студентів. При цьому студенти й викладачі певним чином ігнорують саморозвиток, самовиховання у власному духовному становленні.

На основі узагальнення усного та письмового опитування респондентів встановили:

1) студенти недостатньо поінформовані про сутність духовності, духовного виховання, духовних цінностей особистості;

2) студенти з труднощами знаходять вирішення нестандартних ситуацій морально-етичного характеру, не вміють застосовувати стверджувальну позитивну поведінку (тяжіють до пасивної або агресивної), не прагнуть до саморозвитку, самовиховання.

Для прикладу наведемо окремі судження студентів, які об'єктивно відображають таку тенденцію.

Галина: «Зараз проводять велику кількість виховних заходів, але належної уваги вихованню духовності, духовних цінностей, любові до людини та взаєморозумінню не надають».

Денис: «Викладачі вимагають від студентів дисциплінованості та гарних манер поведінки, але їм більше до вподоби, коли ми просто тихо сидимо на лекції, а на семінарських заняттях переказуємо зміст їхньої лекції. Зазвичай, все екстраполюється на самостійне вивчення».

Водночас питання, які розглядають на кураторських годинах здебільшого стосуються успішності (49,4 %), а серед форм проведення кураторських годин, які, на думку студентів, найбільше впливають на формування духовних цінностей, респонденти назвали такі: зустрічі з цікавими людьми (38,8 %), проведення круглих столів (21,3 %), екскурсії (17,5 %), лекції-повчання (8,6 %). Крім того, студенти вказують на таку форму проведення кураторських годин, як зустрічі в неформальній обстановці (табл. 4).

Викладачі також вказують на низький рівень сформованості духовних цінностей у студентської молоді, що виявляється у відсутності взаєморозуміння, в егоцентричності, байдужості, агресивній поведінці, невмінні поступатися. Причини такої поведінки студентів вони вбачають у сімейному вихованні та впливі ровесників, засобів масової інформації.

За допомогою методики незакінчених речень встановлено, що для більшості студентів моральні норми, виявлення духовних цінностей не виступають механізмами регулювання власної поведінки. Зокрема 59,6 % опитаних ЕГ, 60,2 % КГ не відчують почуття сорому за порушення моральних норм поведінки та вживання їхніми товаришами ненормативної

лексики, 49,7 % опитаних ЕГ і 52,3 % КГ не засуджують своїх одногрупників за наміри вирішити конфлікт силою, надають перевагу брехні заради досягнення мети. Щодо їх власної поведінки в конфліктних ситуаціях, то згідно з отриманими результатами, свою правоту доводять фактами 39,5 % опитаних ЕГ, 39,2% КГ; криком – 31,3 % ЕГ, 34,7 % КГ; силою – 16,5 % опитаних ЕГ, 12,3 % КГ. Вважають себе здатними відстояти власну думку – 52,3 % студентів ЕГ, 51,8 % КГ; ситуативно здатними – 33,7 % ЕГ, 36,4 % КГ; нездатними – 4,5 % ЕГ, 0,9 % КГ. Це можна пояснити тим, що для більшості сучасних студентів духовний розвиток не є ключовим, їх життя зорієнтоване переважно на досягнення певних матеріальних благ. А тому більшість із них вчиться для того, щоб отримати хороший диплом і відповідно мати престижну професію та високооплачувану роботу.

Таблиця 4.

Ранжування форм, що впливають на формування духовних цінностей студентів

Форма	Кількість	Відсотки
Лекція-повчання	41	8,6
Тематична лекція	37	7,7
Екскурсія	84	17,5
Зустрічі з цікавими людьми	186	38,8
Проведення круглих столів	102	21,3
Ваш варіант	29	6,1
Всього	479	100

Результати дослідження, отримані за допомогою стандартних і модифікованих методик, засвідчують недостатній рівень обізнаності майбутніх педагогів зі змістом та різновидами духовних цінностей їх значення у формуванні особистості учня.

Встановлено, що студентам бракує знань про способи вияву духовних цінностей у взаєминах. Відтак спонтанний вияв духовних цінностей не завжди мотивований внутрішньою потребою. Студенти визнали, що в них недостатньо розвинені навички виявлення відповідальності, толерантності, милосердя, гідності у повсякденному житті та навчальній діяльності.

Висновки. Результати вивчення стану навчально-виховної роботи у закладах вищої освіти продемонстрували, що більшість викладачів не

визначають рівень вихованості студентів, їх індивідуальних особливостей, проводять навчально-виховну роботу без аналізу результатів; досить часто вони акцентують свою увагу на отриманні формальних показників роботи, а не на формуванні в студентів духовних цінностей, розвитку потреби в адекватному самовираженні, самоствердженні, розкритті їх індивідуальності, творчого потенціалу в навчальній, суспільній діяльності; спостерігається надмірне захоплення викладачів, кураторів організаційними питаннями, а не розвитком самодіяльності й ініціативи юнаків і дівчат. Взаємодія викладача, куратора і студентів будується, здебільшого, за об'єктивним типом, а не на основі співробітництва й співтворчості.

Перспективи подальших досліджень. Виявлені недоліки є передумовою для організації спеціальної навчально-виховної роботи, спрямованої на отримання студентами знань про сутність і особливості духовних цінностей особистості, на вироблення в них ціннісного ставлення до цього інтегрального утворення особистості, на розвиток умінь толерантності, відповідальності, милосердя, гідності, самодостатності, на оптимізацію взаємин у системі «викладач, куратор – студент».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
2. Загарницька І. І. Духовний світ особистості як уособлення "людського" в людині // Вища освіта України. 2011. № 4. С. 98–104.
3. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ: Наш час. 2006. 280 с.
4. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с.
5. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія (авт. кол.) В. І. Луговой, М. С. Левшин, О. В. Бондаренко [та ін.]; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ: Пед. Думка, 2011. 260 с.
6. Сіданіч І. Л. Актуальні проблеми духовно-морального виховання студентської молоді // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2013. Вип. 23. С. 233–241.

В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО МАЙБУТНЄ ВІДПОВІДАЛЬНЕ БАТЬКІВСТВО

Стаття присвячена дослідженню поглядів В. Сухомлинського про майбутнє відповідальне батьківство.

Ключові слова: сім'я, відповідальне батьківство.

The article is devoted to the study of the views of V. Sukhomlynsky about the future of responsible paternity.

Key words: family, responsible paternity.

Постановка проблеми. Трансформація соціально-економічних умов життя українського суспільства неоднозначно позначилась на функціонуванні сім'ї як виховному інституті, породила виникнення нових проблем, пов'язаних із втратою таких загальнолюдських цінностей, як родина, рід, батьківство, материнство. Проблема відповідального батьківства є надзвичайно актуальною на тлі сучасного суспільного життя.

Дослідження свідчать, що сім'я як соціальний інститут з кожним роком зазнає процесу руйнації.

Усе більше і більше дітей стають сиротами при живих батьках. Звичайними явищами стають сім'ї, які зовсім не мають дітей, відбувається відхід від традиційного розподілу ролей і відповідальності в сім'ї; підвищення кількості молодих матерів, матерів-одиначок, абортів, відмов від уже народжених дітей тощо. Спостерігається послаблення виховної ролі батька, зростання безбатьківщини, значне зниження стабільності як у сфері функціонування родини, так і в дитячо-батьківських відносинах.

Про стан руйнації сім'ї в Україні яскраво свідчить статистика. За даними Державного комітету статистики, в Україні налічується понад 13,2 мільйонів сімей, які охоплюють 88,6% населення країни.

Криза сучасної сім'ї, яка констатується спеціалістами, негативно позначилась на стані дитинства в країні, що призвело до значного підвищення масштабів соціального сирітства: 90% дітей-сиріт – це сироти при живих батьках. Із них 3% дітей - діти з категорії «підкидьків». Близько 60% батьків відмовляються від дітей у пологовому будинку, мотивуючи своє небажання їх виховувати відсутністю необхідних умов, 60% матерів, чиї діти потрапляють у будинки малюків, класифікуються як самотні-матері. Частина матерів посилається на недостатню морально-психологічну зрілість та відсутність материнських почуттів. Близько 30% дітей потрапляють у дитячі будинки від

батьків-алкоголиків. Лише невелика частина дітей залишаються батьками через їх фізичні дефекти, які виникають у результаті вживання алкоголю, опромінення та з інших причин [2, с. 245].

Виявлено якісно нове явище – «приховане» соціальне сирітство, яке поширюється під впливом погіршення умов життя значної частини сімей, падіння моральних норм життя сім'ї, наслідками чого стають зміни у ставленні до дітей, жорстоке поводження аж до повного їх витіснення з родини, бездоглядність дітей та підлітків.

Офіційно визначено, що в Україні збільшилася кількість дітей, позбавлених батьківського піклування, яких, тільки за офіційними даними, близько 140 тисяч. Щороку в Україні народжується близько 400 000 дітей від одиноких матерів. Один із піків позашлюбного народження дітей припадає на вік від 15 до 19 років, тобто на шкільні роки. За статистичними даними, понад 30 000 дівчаток-підлітків, які не досягли 17 років, звільняються від небажаної дитини. Гінекологічні захворювання мають 15-20% дівчаток, кожна п'ята-шоста з них стає безплідною. За кількістю абортів Україна входить до числа найвідсталіших країн Європи [1, с.34].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моральні аспекти підготовки школярів до сімейного життя розглядали у своїх роботах З.Зайцева, Є.Ільїна, В.Макарова, Н.Новікова, В.Пултавська та ін. Проблеми підготовки молоді до сімейного життя висвітлені у дослідженнях І.Арабова, Т.Афанасьєвої, В.Васютинського, С.Голода, І.Дубровіної, Б.Ковбаса, В.Костіва, В.Кравця, Г.Лактіонової, І. Трубавіної та ін.

Формування готовності до материнства досліджували І.Братусь, Н.Максимовська, С.Мещерякова, О.Могилевська, О.Нестерова, Г.Філіппова; феномен батьківства та виконання ролі батька вивчали Ю.Борисенко, Н.Гусак, А.Портнова, Ю.Євсєєнкова; формуванню усвідомленого батьківства приділялась увага в дослідженнях Л.Буніної, Т.Веретенко, М.Єрміхіної, В.Кравця, О.Кізь, Г.Лактіонової, О.Песоцької, Н.Шевченко та ін. Питання, пов'язані із взаємодією школи та сім'ї у підготовці дітей різного віку до шлюбу, вивчалися Т.Алексєєнко, В.Постовим, Є.Сичовою, О.Хромовою; підготовки до виконання батьківських та материнських функцій – В.Бойко, Є.Ілляною, Д.Луциком, Г.Чередниченко.

Виховні аспекти педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського досліджують М.Антонєць, Л.Бондар, Н.Калініченко, А.Лазарук, О.Сухомлинська, Г. Ткаченко та багато інших.

Мета написання статті – проаналізувати педагогічну спадщину В.Сухомлинського в аспекті формування готовності учнів до майбутнього відповідального батьківства.

Виклад основного матеріалу. Реалії життя засвідчують, що ще задовго до офіційного одруження в особистості формуються певні уявлення про шлюб, погляди на способи внутрішньосімейних взаємин, розподіл сімейних ролей тощо. Однак не завжди правильне розуміння їхнього змісту призводить у

майбутньому до психологічного несумісництва подружжя, виникненню внутрішньосімейних конфліктів, зумовлює руйнування шлюбів і виникнення неповних сімей.

Сім'я як важливий інститут соціалізації реалізує політику держави через збереження та передачу життєвого досвіду народу, його морально-етичних цінностей. У ній закладаються перші уявлення дитини щодо виконання ролей чоловіка/жінки, батька/матері.

Лише материнська і батьківська любов, піклування є гарантом та основною умовою психічного, фізичного, духовного розвитку дитини, адже її самопочуття визначається задоволенням у сім'ї найголовніших потреб: любові та довіри, самостійності, самоствердження та визнання. Саме таке батьківство є відповідальним і усвідомленим.

Для виховання дитини необхідна наявність обох батьків. Вказуючи на відповідальність матері та батька за виховання дитини, видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський наголошував, що з перших років шкільного життя потрібно формувати основи істинної духовної відмінності чоловіка та жінки – продовження себе в дітях. Він зазначав, що виховання хорошої матері, хорошого батька, а значить, і хороших чоловіків і дружин – це, по суті, одна з найважливіших цільових ліній роботи школи, адже матерями й батьками будуть майже всі [5, с.379]. Ці настанови педагога щодо підготовки молоді до виконання ролей батька/матері, свідомого батьківства, подолання упереджень при оцінці статевої відповідної діяльності, набагато випередили час і слугують наріжними принципами виховання і сьогодні.

Важливим виховним завданням дошлюбної підготовки учнівської молоді В.О. Сухомлинський вважав формування у вихованців поглядів на любов як на моральну доблесть і красу, як безмежну відданість і вірність однієї людини іншій людині: «Чистота, благородство, вірність, відданість любові, – це сила, що об'єднує людей у найміцніший, нерозривний осередок – сім'ю» [7, с. 385].

В.О. Сухомлинський зазначав, що «моральна підготовка до створення сім'ї на основі справжнього кохання і дружби – це найтонша сфера всебічного розвитку, в якій тісно сплітається глибоко особисте і громадське. У благородстві й моральній чистоті кохання виражається моральне обличчя людини – чоловіка, дружини, батька, матері. Високоморальне, справжнє глибоке і вірне кохання, дружба – фундамент сім'ї» [6, с.184].

Педагог був переконаний, що до майбутнього батьківства та материнства дітей треба готувати в сім'ї ще з колиски, а виховання якостей хорошого сім'янина, батька та матері – це вирішення головних завдань сім'ї та школи.

Проблему формування у вихованців моральної готовності до материнства та батьківства В. О. Сухомлинський бачив у розвитку особистості, розумів її соціальний, моральний, педагогічний, психологічний, фізіологічний аспекти. Він був переконаний, що системою педагогічної освіти батьків можна багато зробити для організації сімейного виховання, але найважливіше – розпочати ще в школі готувати дітей до материнства чи батьківства. Педагогічний колектив

Павлиської школи все робив, щоб із кожного малюка згодом вийшов хороший батько чи хороша мати. «Перша школа батьківства і материнства – це повноцінне моральне виховання в роки дитинства, отрочтва, ранньої юності. Виховуючи моральну готовність до материнства і батьківства, ми прийшли до системи етичних бесід, присвячених високій місії матері й батька. Це бесіди про любов і дружбу, шлюб, дітонародження, виховання дітей» [7, с. 87].

Педагог застерігав молодь, що «щастя батьківства і материнства – не манна небесна, воно не приходиться святковим гостем... Воно важке і вистраждане. Воно приходиться тільки до тих, хто не боїться одноманітної, багаторічної праці – праці до самозабуття. Складність цієї праці полягає в тому, що вона, ця праця, являє собою злиття розуму й почуттів, мудрості й любові... Там, де втрачена ця мудра батьківська і материнська здатність, щастя стає маревом...» [3, с. 189].

Насамперед педагоги Павлиської школи формували в дітей думку, що дівчинка – це майбутня мати, і в цьому не тільки її краса як творця нового життя, а й особливе право на турботу й допомогу. Яку б роботу не виконували учні, хлопчики, підлітки та юнаки завжди працювали на найважчих ділянках. Колектив не допускав, щоб дівчата носили важкі відра з водою, переносили цеглу. У напружений період збирання врожаю робочий день дівчат на дві-три години був коротший, ніж у хлопців. Під час туристичних походів і екскурсій хлопці несли більшу частину ноші. Коли учні працювали на ділянці, особливо в холодні осінні дні, вчителі не дозволяли дівчатам сідати на землю – це може спричинити важкі жіночі хвороби. Василь Олександрович зазначав: «Ми добиваємось, щоб спроба дати дівчині важку роботу викликала в дітей, особливо у хлопчиків, обурення». І далі: «Дівчину не можна образити, не можна заподіяти їй зло вже тому, що вона дівчина. Ображаючи дівчину, ти ображаєш свою матір і всіх матерів. Твоє ставлення до дівчини – це дзеркало твоєї душі» [4, с. 151]. Видатний педагог відстоював думку про те, що підготовка молоді до сімейного життя повинна зайняти своє місце в шкільних програмах. Це повинен бути курс, який органічно поєднував би філософські, психологічні та медичні аспекти підготовки до сімейного життя. В 1966 н.р. він усупереч офіційним навчальним планам ввів такий курс у своїй школі «Ми вчимо юнаків і дівчат, як готуватися до шлюбу і жити сімейним дітей. Безумовно, викладати цей дуже важливий предмет в умовах, коли в навчальному плані на подібні теми не виділяється жодної години, нелегко. Але якими б не були труднощі, ми подолаємо їх, бо знаємо, що предмет цей не менш важливий, ніж математика, фізика, хімія. Якщо не найважливіший. Не всі будуть фізиками і математиками, а чоловіками і дружиною, батьками бути всім», – зазначав педагог [5, с. 505]. Під час уроків з сімейного виховання В. О. Сухомлинський читав дітям оповідання з «Хрестоматії з етики», присвячені кохання, вірності, почуттям обов'язку, відповідальності, чуйності. Найважливішим показником людської мудрості павлиський гуманіст вважав уміння любити так, щоб був щасливий той, кого ти любиш, щоб щасливим

приходив у світ той, хто, кого народжує любов. Для вироблення цього вміння він застосовував різні методи і прийоми, зокрема читання казок, легенд, бувальщин про любов [8, с. 227].

Як результат багаторічного досвіду виховання, у педагога сформувався цикл бесід про любов для учнів 6-7 класів, зміст яких розкрито у праці «Як виховати справжню людину». З метою підготовки старшокласників до створення сім'ї було запроваджено курс «Культура взаємовідносин у сім'ї».

Важливе значення для сучасної практики виховання сім'янина серед учнівської молоді мають визначені В.О. Сухомлинським складові готовності молоді до створення сім'ї:

- сформованість моральних понять «можна», «не можна», «не треба»;
- уміння бути відданим, вірним іншій людині;
- уміння керувати своїми бажаннями;
- працьовитість, готовність забезпечити сім'ю матеріально;
- духовне благородство;
- уміння зважати на думки, переконання, почуття і прагнення другої половини;
- уміння поступатися один одному;
- здатність до взаємного виховання і самовиховання;
- вірність обов'язку чоловіка, дружини, батька, матері;
- мужність юнаків та жіночність дівчат;
- усвідомлення відповідальності за народження та виховання майбутніх дітей.

Недопустимими якостями людини в аспекті створення сім'ї педагог вважав підлість, егоїзм, безсердечність, п'янство та алкоголізм, зрадливість, вульгарність, мерзотність [7, с.389-398].

Педагогічний колектив Павлиської середньої школи прагнув до того, щоб підготувати підлітків «до тієї величезної роботи душі, яка пов'язана з народженням чоловіка і жінки» [7, с.384].

Висновки. Узагальнюючи все вищесказане, необхідно зазначити, що питання формування усвідомленого батьківства В. Сухомлинський розглядав надзвичайно детально і послідовно. Педагог уважав, що важливо морально підготувати завтрашніх матерів і батьків до сімейного життя, до відповідального виконання своїх ролей, до виховання дітей. У підготовці учнівської молоді до створення сім'ї, він вбачав необхідним виховання любові і поваги до батьків, формування високих морально-духовних якостей майбутнього чоловіка та дружини, вважав за необхідне підготовку учнів до виконання ролі батька і матері, чоловіка та дружини та знайомство молоді з основами виховання дітей, поєднання виховних впливів з боку сім'ї та школи. Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського повинна використовуватись у сучасній практиці навчально-виховного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корчова Г. Соціально-педагогічні умови профілактики статевих девіацій старшокласників : навчальний посібник. Київ, 2007. 160с.
2. Скутіна В. Проблема формування майбутнього відповідального батьківства у старшокласників у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди : наук.-теорет. зб. Педагогіка. Вип. 30 . Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди, 2013. С.244–248.
3. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ, 1975. 263 с.
4. Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності. Київ, 1996. 306 с.
5. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа . Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол.: О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. Київ, 1976. Т.4. С.7–404.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський. Вибрані твори: в 5-ти т. Т1. Київ, 1976. С. 55–208.
7. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський. Вибрані твори: в 5-ти т. Т2. Київ, 1976. С.149–418.
8. Сухомлинський В. О. Хрестоматія по етике. Москва, 1990. – 303 с.

УДК 373.24

Ірина Леськів
студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
E-mail: leskivirina1976@gmail.com

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано наявні наукові розвідки з проблеми формування зв'язного мовлення дошкільників. Доведено ефективність використання ігрових форм у цьому процесі. Подано найбільш цікаві й результативні завдання, спрямовані на формування мовленнєвих умінь дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: зв'язне мовлення, ігрова діяльність, розвиток мовлення, виховання особистості.

The article analyses the available scientific researches of the problem of the development of preschoolers' coherent speech. It proves the effectiveness of usage of entertaining forms in this process. There have been presented the most interesting and effective tasks that are aimed at the development of the speech skills of children of the older preschool age.

Key words: *coherent speech, game activity, speech development, personality upbringing.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Виховання особистості неможливе без опори на знання рідної мови, зокрема її словника, граматики та зв'язного мовлення. Рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей у дитячому садку. Оволодіння рідною мовою як засобом пізнання є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства.

Завдання розвитку зв'язного мовлення посідають центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дошкільному закладі. Навчання зв'язному мовленню одночасно є і метою, і засобом практичного опанування мовою. Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування таких важливих особистісних якостей, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із навколишніми, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Становлення, розвиток і формування зв'язного мовлення дошкільників було предметом дослідження вчених різних галузей: психологів (Л. Виготський, О. Лурія, Г. Леушина), психолінгвістів (М. Рождественский, Л. Щерба), педагогів (В.Захарченко, Е.Короткова, Н. Кузіна, Є. Тихесєва), лінгводидактів (А. Богущ, Д. Фесенко, О.Біляєва, Л. Паламар).

Досліджено такі аспекти зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: навчання розповідання за дидактичними картинками (Е. Струніна, Н.Смольнікова, Н. Виноградова), іграшками (А. Бородич), навчання описових розповідей (В. Гербова, С. Ласунова), переказування художніх творів (Р. Боша, О. Лещенко, Н. Маліновська, Н. Орланова), навчання творчих розповідей (Л.Березовська, Н. Водолага, Л. Ворошніна, Н. Гавриш).

Однак практика свідчить, що, незважаючи на наукові розвідки, методичні розробки, проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку залишається актуальною. Зокрема, спостерігаємо спонтанне дитяче мовлення з порушенням нормативної вимови й слововживання, відсутність науково обґрунтованих методичних рекомендацій, невідповідність вихователів до розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

Мета статті – висвітлити прикладні аспекти роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільників у процесі ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (А.Я.Коменський, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та ін.), психологів (Ю.А. Аркін, М.Я. Басов, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Н.Д.Виноградов, Д.Б. Ельконін, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе та ін.), сучасних педагогів (Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, Г.І. Григоренко, Р.І. Жуковська, В.Г. Захарченко, Т.О. Маркова, Д.В. Менджеричка, О.І. Сорокіна, О.П. Усова, Г.С. Швайко, К.І. Щербакова та ін.). Зазначимо, що хоча проблема гри завжди була в центрі уваги педагогічної науки, однак її лінгвістичний аспект щодо розвитку зв'язного мовлення розглядався лише у зв'язку з дослідженням сюжетно-рольової гри (В.Г. Захарченко). Аспекти ж ігрового потенціалу в процесі формування мовленнєвих навичок і зокрема, зв'язного мовлення дошкільників залишаються поза увагою науковців [3].

А. П. Бурова у своїй праці „В грі формуються всі сторони особистості дитини” доводить, що гра – це посильна діяльність дитини. Умовно вона поділила ігри на: творчі ігри – це сюжетно-рольові, театралізовані і конструкторсько-будівельні; ігри з правилами – рухові і дидактичні; народні – хороводи, забави, ігри з народною іграшкою. Усі ці ігри супроводжуються віршами, піснями, примовлянками, закличками, хороводними піснями. Діти мають змогу гратися, вимовляючи та затверджуючи правильність вимови [4].

„Мовленнєвий розвиток підвищується тоді, коли дитина грається вільно, самостійно; де педагог надає право вибору, головне, щоб був співрозмовник, який би пояснив і допоміг зрозуміти. Але перші звуки, перші слова дитина вимовляє своїм батькам, і як вона буде розмовляти надалі, залежить від того, як рідні спілкуються між собою, з дитиною, показують іграшки, співають колискових пісень, примовлянок, пестушок. І все це має промовлятися лагідно, доброзичливо, любляче” [6, с. 57].

Т. О. Маркова досліджувала сюжетно-рольові ігри в дитячому садочку. Зокрема такі: «Перукарня», «Водії», «Сім'я», «Праля», «Дитячий садок» та інші. Граючись у ці ігри, діти закріплювали назви професій, знайомились з виконанням дій, збагачували словниковий запас словами – назвами предметів гри – праска, гребінець, руль, водій і т. д. У сюжетно-рольовій грі діти перевтілюються, виконуючи різні життєві ролі: то водія, то перукаря, то космонавта, то мами. Свої перевтілення вони супроводжують словами, звуками, простими реченнями [6, с. 58].

В.А. Яцук дає рекомендації вихователям щодо розвитку мовлення дітей у грі. „Спілкуючись із дітьми індивідуально, педагог має звертати увагу на ті питання, які хвилюють малюка, планувати свою роботу так, щоб, граючи чи виконуючи дидактичне завдання, дитина знаходила сама відповідь на своє «чому?». За допомогою дидактичних ігор та занять, у які входять дидактичні вправи, діти формують граматично правильну вимову, розвивають зв'язне мовлення, розширюють логічне мислення, удосконалюють уміння давати

відповіді, робити описові розповіді. Для розвитку зв'язного мовлення треба звернути увагу на повтори пісеньок, віршів, закличок, забавлянок. Потім, коли діти граються самостійно, вони вживають заучені повтором віршики у своїй грі. Для таких ігор дуже доречно використовувати український фольклор. Адже під час повторів розвивається і реалізується комунікабельність – уміння спілкуватися з іншими. Але окрім повторів, діти використовують також міміку, жести і дуже тихим емоційним голосом проговорюють: «тихо-тихо», «ну-ну-ну», «ось так, ось так» тощо» [6, с. 58-59].

Педагог рекомендує гру „Маленькі дослідники”. Вихователь пропонує дітям дослідити фрукти. Для цього дітям треба перетілитись на маленьких дослідників. Кожен із дітей бере собі фрукт і розповідає про колір, форму, величину, смак, запах, порівнює з іншим, говорить про користь, для кого він корисний, що з нього можна приготувати (компот, варення, джеми, киселі, соки).

З метою збагачення словника дітей образними художніми висловлюваннями, варто подорожувати в казку, яка вибирається за віком дитини, за програмою, за якою працює педагог. Наприклад, щоб формувати розуміння поняття «дикі тварини», можна взяти казку „Рукавичка” та „Колобок”. На галявині діти побачили Колобка, що сидів на пеньку й сумував. Вихователь разом із дітьми запитує: „Чому ти, Колобок, такий сумний?”, а Колобок відповідає: „До мене прийдуть Мишка-норушка, Жабка-шкряботушка, Зайчик-побігайчик, Вовчик-братик, Лисичка-сестричка, Ведмідь”. Починають приходити діти, переодягнені в персонажів казки. Діти голосно вітаються. Потім в українській народній грі «Ми у ліс ходили» діти виконують рухи відповідно до тексту, правильно та чітко вимовляючи звуки та слова. Після закінчення гри діти прощаються з персонажами, повертаються в дитячий садок, де потім розповідають, куди подорожували, що робили, з ким зустрічались і чому був сумний Колобок.

С. Логвинчук на основі свого педагогічного досвіду стверджує, що великий потенціал для розвитку мовлення дітей мають сюжетно-рольові, настільно-друковані, театралізовані ігри. „Діти отримують велике задоволення від розігрування сценок з використанням персонажів різних видів театру. Вони вітаються при зустрічі, запитують про здоров'я, вітають з днем народження і роблять подарунки, шукають вихід з незвичайних ситуацій, прощаються тощо [4, с. 14].

Корисним для формування зв'язного мовлення є прийом словесних доручень. Доручення можуть спонукати дитину до спілкування з однолітками й дорослими. Головне – допомогти дитині усвідомити спосіб мовленнєвої дії, тобто привчити дітей виражати словами свої дії. Для цього вихователю потрібно дати зразок виконання доручення: *«Марійко, підійди, будь ласка, до Світлани Миколаївни і попроси її винести кошик з іграшками на вулицю. До неї звернешся так: «Світлано Миколаївно, винесіть, будь ласка, кошик з іграшками на вулицю».* Можна замість зразка запропонувати дитині

проговорити з вихователем очікувані мовленнєві дії: *«Коли ти підійдеш до неї, як ти скажеш? Якщо вона відповість тобі, що... Що ти тоді скажеш?»*. Поступово потреба у зразку відпадає, і дитина самостійно обирає потрібну для виконання доручення мовленнєву форму.

Не менш значущим моментом у застосуванні цього прийому є так зване звітування дитини про виконання доручення. Вихователь, демонструючи щирі зацікавленість, пропонує розповісти, як усе відбувалося, в особах відтворити діалог: *«Марійко, розкажи, як ти поговорила зі Світланою Миколаївною. Коли ти підійшла, що вона робила? Що ти їй сказала? А вона як відповіла? От бачиш, як важливо ввічливо попросити. Ти молодець! Дякую»* [1, с.173].

Розвиткові діалогічного мовлення сприяє також прийом створення спеціальних мовленнєвих ситуацій. Вони спрямовані на розвиток уміння домовлятися, запитувати співрозмовника, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, виказувати співчуття, доводити свою позицію. Для застосування цього прийому можна використовувати наочність, наприклад, спеціально дібрані сюжетні картини або серію картин. Дитині пропонують програти віртуальний діалог між персонажами, зображеними на картині.

Вихователі рекомендують, у першу чергу, використовувати наступні ігри: *«Сім'я», «Дитячий садок», «У лікаря», «Магазин», «Водії», «Перукарня», «Будівельники», «Ляльки гуляють», «Ляльки обідають», «Ляльки лягають спати», «Ляльки прокинулися», «Напоїмо ляльок чаєм», «Одягнемо ляльок на прогулянку», «Навчимо ляльок роздягатися після прогулянки», «Покатаємо ляльок з гірки», «Покатаємо ляльок на машині», «Нова кімната для ляльок», «Купання ляльки», «Прання лялькової білизни», «Лялька захворіла», «Побудуємо лялькам дім», «Зробимо ляльці гарну зачіску», «У ляльки день народження», «Лялька прийшла в дитячий садок» та інші [2, с. 28].*

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Досвід роботи вихователів дошкільних навчальних закладів підтверджує ефективність використання сюжетно-рольових та інших видів ігор (як самодіяльних, так і з ініціативи дорослих) з метою формування зв'язного мовлення дітей. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в створенні системи ігрових завдань та методичного супроводу роботи педагогів з розвитку зв'язного мовлення дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богущ А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2002. 216 с.
2. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік / Піроженко Т.О. та ін. Київ : Генеза. 88 с.
3. Коваль О.В. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку у процесі мовленнєво-ігрової діяльності: досвід роботи вихователя. Ржищів: 2013. 80 с.

4. Логвинчук С. Мовленнєва компетенція – засобами гри: досвід // Дошкільнє виховання. 2016. № 2. С. 11–15.

5. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. URL: dnz581.edukit.kiev.ua/Files/downloads/розвиток%20мовлення.doc

6. Яцук В.А. Формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку // Таврійський вісник освіти. 2016. № 3. С. 57-61.

Липецька Наталія

*студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
E-mail: olga_derkachova@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розкривається сутність компетентнісного підходу та основні напрями його запровадження в процес навчання учнів початкових класів, а також розглянуто особливостями формування соціокультурної компетентності засобами української літератури за оновленою програмою.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, соціокультурна компетентність, комунікативна компетентність.*

The article reveals the essence of the competence approach and the main directions of its introduction into the process of teaching primary school students, and also considers the peculiarities of the formation of socio-cultural competence by means of Ukrainian literature for the updated program.

Key words: *competence, competence, competence approach, sociocultural competence, communicative competence.*

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Удосконалення сучасної вітчизняної освіти пов'язано з пошуком нових шляхів оновлення освітнього процесу на всіх його рівнях. На сучасному етапі становлення освіти соціальний розвиток виконує домінуючу функцію у формуванні молодого покоління.

Сучасний навчальний заклад – це соціокультурний простір, у якому дитина опановує знання, досвід життя, спілкується з іншими людьми і зі світом у цілому. За словами Б. Р. Ананьєва, в учня відбувається «процес формування індивіда, його соціальне становлення, залучення до різних систем суспільних відносин, привласнення історично сформованих знань, хорошо поведінки тощо». У такому закладі здійснюється цілеспрямоване соціальне виховання.

Важливе місце у навчанні та вихованні займає початкова ланка у загальноосвітньої школі. В учнів початкових класів формується пластичність психіки, допитливість й безпосередність, тому все, що закладається в цей період є найважливішим, від цього залежить чи людина в подальшому буде успішною чи сформується вона, як особистість, її погляд на світогляд і успішність серед інших людей. Якості, які набулись в початковій школі, а також знання забезпечують основу подальшого навчання й виховання. Важлива роль у формування особистості належить книзі, читанню. Саме на уроках літературного читання учні починають вчитися уважно читати, розуміти зміст прочитаного, а також проектувати прочитане на своє життя і довколишній світ. Уважне, вдумливе читання творів художньої літератури сприяє соціокультурній діяльності молодшого школяра, тобто такому процесу, в якому людина стає залученою до культурних суспільних цінностей, а також активно включається у соціокультурний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Чималу увагу цим проблемам приділяли українські та закордонні вчені такі як: В. Сафонова, Н. Бориско, В. Калінін, В. Тер-Мінасова, А. Hirsh, К. Jager, R. Lado й ін. Із сучасних українських дослідників можемо виокремити таких: Горошкіна О., Митник О., Михайлюк О., Швець С. – працювали над розвитком пізнавальної сфери особистості, а літературні здібності вивчали Бойчук Р., Науменко В., Заброцька С.; Заїка О. більш поглиблено пізнавав навички свідомого читання. Розвиток читацької компетентності формувала: Молчанова Т., Миськів О., Ампілогова Л., Гонгало Т., Бубнелъ Л.

Загалом, соціокультурна компетентність передбачає формування у дітей таких умінь:

- оволодіння знаннями і досвідом виконання типових соціальних ролей;
- уміння діяти в щоденних ситуаціях сімейно-побутової сфери;
- визначення свого місця і ролі в навколишньому світі, сім'ї, колективі та державі;
- знання культури, історії, традицій, звичаїв свого народу;
- усвідомлення того, що мова не тільки засіб пізнання і спілкування, а й форма соціальної пам'яті;
- оволодіння ефективними способами організації вільного часу;
- оволодіння елементами художньо-творчих компетентностей читача, слухача, виконавця, глядача, юного художника, письменника тощо. [7]

Формування соціокультурної компетентності буде успішним за умови організації вчителем і виконання учнями ряду спеціально розроблених і дібраних вправ, що сприятимуть формуванню таких умінь:

- проводити паралелі між двома різними культурами;
- звертати увагу на соціокультурні явища і обирати їх згідно із завданням учителя;
- характеризувати та оцінювати соціокультурні реалії;

- висловлювати власну думку;
- знати і розуміти історичні події країни, мова якої вивчається;
- інтерпретувати соціокультурну інформацію для розвитку мислення;
- вирішувати соціокультурні завдання в спеціально створених комунікативних ситуаціях.

Звісно, що допомогти дитині орієнтуватися у сучасному світі може не лише класична література, а й література сучасна, що відображає реалії сьогодення та світ, близький сучасній дитині. Такі твори повинні враховувати фізичні, когнітивні, мовні та моральні критерії розвитку дитини. А також спиратися на такі категорії цінностей – особисті та освітні. Досвід та відкриття належать до тих функцій літератури, що сприяють формуванню соціокультурної компетентності. Читаючи сучасну літературу, діти вивчають досвід, моделі поведінки, пізнають природу людських стосунків та внутрішній світ людини з усіма її радощами, хвилюваннями та болями.

У 2016 році з'явилася нова програма з літературного читання і відповідно хрестоматії для 1-2 класів та 3-4 («Видавництво Старого Лева»). Ось що говорять автори передмови однієї із них: «Література (...) маю бути сучасній дитині за дзеркала, вікна, двері: як дзеркало, вона має віддзеркалювати досвід читача, давати змогу пізнати себе; як вікно – показувати щось нове й виявляти інші кути зору; як двері – надавати можливість «увійти» в інші досвіди й пізнати інакшість» [9, 5]. До хрестоматій увійшли твори таких сучасних авторів: Оксани Луцкевич, Юрка Бедрика, Тетяни Стус, Івана Андрусика, Зірки Мензатюк, Катерини Бабкіної, Ірен Роздобудько, Лариси Денисенко, Галини Малик, Мар'яна Савка, Іван Малкович тощо. Це твори, з персонажами яких можна порадіти і посумувати, посміятися і поплакати, це твори з темами, на які не дуже люблять говорити дорослі, але від того ці теми не є менш важливими. Це твори, в яких життя показано без прикрас та псевдо-оптимістичного намулу, в яких світ постає у всій його калейдоскопічній різноманітності.

Мета публікації полягає у визначенні передумов розвитку соціокультурної компетентності учнів початкових класів засобами сучасної літератури в процесі навчання та виховання, а також їх вплив на соціальну активність та адаптованість дітей у суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Одним із найголовніших завдань і принципів шкільної освіти в початковій школі є розвиток мовлення молодших школярів. Завдання розвитку мовлення розв'язуються цілеспрямовано з опорою на лінгвістичні знання та осмислення мовленнєвого досвіду молодших школярів. Соціокультурна змістова лінія передбачає загальнокультурний розвиток учнів та підготовку їх до життєдіяльності в українському соціумі й реалізується через виховні цілі уроків шляхом використання текстів відповідної тематики (повага до старших та допомога їм, повага до вчителів та дружні взаємовідносини з однокласниками, дружба та взаємодопомога, правила

поведінки в громадських місцях, зі знайомими та незнайомими людьми, добрі справи для рідного краю). [3,22]

Основним у вирішенні проблеми формування соціокультурної компетентності є процес соціалізації дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період дитинства формується особистість. Початкову освіту можна розглядати як соціальну систему, що становить інститут соціалізації людини, коли у маленького громадянина формуються ті якості, властивості особистості та соціальні навички, що дають можливість йому надалі ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Саме з цього часу діти прагнуть до створення своєрідного рівноправного суспільства, сприймаючи однолітка як партнера по діяльності, з'являється потреба відчувати свою належність до групи. Отже, можна говорити про те, що у дитини вперше з'являється можливість активно брати участь у створенні певного аналога суспільних відносин. Структура «Я» ще не повністю встановилася, але в дитини вже з'являється позиція «Я і суспільство».

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. «Сучасна читацька аудиторія – це вільні діти, відкриті до світу, значно менші за попередні покоління обмежені кордонами, реальними чи віртуальними. Вони сприймають світ багатогранно і неупереджено. Це перше покоління цифрової ери, яке не уявляє життя без електронних пристроїв і завдяки інтернету має безперешкодний доступ до інформації» [9, 3]. Відтак це покоління дітей потребує літератури, що віддзеркалюватиме їхні потреби, а також допоможе їм орієнтуватися у сучасному світі. Саме такими творами є твори, що увійшли до двох хрестоматій з читання. Вони цікаві, сучасні, живі. Вивчення їх у школі допоможе у формуванні соціокультурної компетентності.

Стаття не розкриває всіх аспектів проблеми, яку було розглянуто, і зокрема потребує подальшого наукового дослідження, визначення теоретичних засад формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи засобами сучасної літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко. О. Формування читацької компетентності молодших школярів. Початкова освіта. 2014. № 5. С. 6-7.

2. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2010. № 22. Ч II. С. 183-189.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

4. Науменко В. Методичні рекомендації до уроків літературного читання / В. Науменко // Початкова освіта. 2013 . № 32. С.18-25

5. Потапенко О. Лінгвокультурологічна, ноосферна парадигма навчання мови у ВНЗ // Українська мова і література в школі. 2013. № 6. С. 57-60.

6. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Серия: О чем спорят в языковой педагогике / М.: Еврошкола, 2004. 236 с.

7. Чайко О. Я. Формирование социокультурных компетенций у младших школьников. [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://chayko.ucoz.ru/load/formirovanie_sociokulturnykh_kompetencij_u_mladshikh_shkolnikov

8. Ярмолюк А. Формування соціокультурної компетенції старшокласників у процесі роботи над текстом // Українська мова і література в школі. 2008. № 7-8. С. 33-37.

9. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 1, 2 класах серії «Шкільна бібліотека» / викладач Тетяна Стус. Львів: ВСЛ, 2016. 160 с.

УДК:378:373.2/.3.091.12-057(497.2):81'243

Ольга Лобода
старший викладач,
Київський університет
імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)
E-mail: o.loboda@kubg.edu.ua

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У РЕСПУБЛІЦІ БОЛГАРІЯ

У статті окреслено структуру системи освіти у Республіці Болгарія, організацію навчання іноземних мов і англійської зокрема. Визначено деякі аспекти мовної політики та її впливу на розвиток сучасної іномовної освіти Болгарії. Висвітлено особливості системи професійної підготовки педагогів іноземної мови у Болгарії. Схарактеризовано роль Британської Ради в підготовці вчителів іноземних мов. Представлено основні компетентнісні характеристики сучасного європейського вчителя іноземних мов та компоненти початкової шкільної освіти.

Ключові слова: англійська мова; Британська Рада, дошкільний вік; іноземна мова; компетентнісні характеристики; молодший шкільний вік; позитивний досвід; професійна підготовка; Республіка Болгарія; система підготовки педагогів.

The article outlines the structure of the education system in the Republic of Bulgaria, the organization of teaching foreign languages and English in particular. It identifies the main aspects of language policy and its influence on the development of

modern foreign language education of Bulgaria. It highlights the peculiarities of the system of professional training of foreign language teachers in Bulgaria. It presents the role of the British Council in the preparation of foreign language teachers, the main competency characteristics of the modern European teacher of foreign languages and components of elementary school education.

Key words: *competency characteristics; English; foreign language; preschool age; primary school age; positive experience; professional training; Republic of Bulgaria; system of teacher training; The British Council.*

Актуальність. На етапі інтеграції України до європейського освітнього простору значно активізується інтерес до глибокого вивчення, аналізу та критичного осмислення досвіду підготовки педагогів у європейських країнах, зокрема підготовки учителів іноземних мов, здатних забезпечити оволодіння учнями іноземними мовами та гармонійного входження у полікультурний освітній простір. Якісне володіння іноземними мовами дозволить майбутнім педагогам не тільки успішно здійснювати пошук необхідної інформації, а й реалізовувати свою професійну мобільність завдяки міжкультурному спілкуванню. Особливий інтерес у даному аспекті викликають країни Балканської групи, зокрема Республіка Болгарія, країна, що не так давно приєдналася до Європейського Союзу і в недалекому минулому мала багато спільних рис з Україною, але з нашої точки зору – ще недостатньо вивчена.

Аналіз наукових досліджень. Проблему ранньої іншомовної освіти відображено у наукових працях українських, російських та західноєвропейських дослідників у галузі педагогіки і лінгводидактики, серед них: Н. Басай, С. Браун, Н. Гальскова, О. Котенко, Р. Мартинова, З. Никитенко, В. Папіжук, В. Плахотник, Л. Пуховська, Р. Роман, М. Тадсева та ін.

Дуже цінний фактичний матеріал стосовно організації навчання іноземних мов в школах Болгарії напрацьований у Федерації національних інститутів мов [6], а також у відділі мовної політики Європейського Союзу [5, с.42] та в Європейському центрі сучасних мов. Питанням аналізу мовної політики та її впливу на розвиток сучасної іншомовної освіти займався болгарський вчений А. Пачев [2], С. Герджикова здійснила компаративний аналіз вивчення англійської мови в початкових школах кількох міст Болгарії [7, с. 28–40]. У статті Р. Фей та Л. Давчевої розглядаються проблеми інтеркультурного навчання в болгарських школах, які реалізуються в праці іншомовної освіти [4] [6. с. 182].

Метою статті є окреслення характерних особливостей системи професійної підготовки педагогів іноземної мови у Болгарії та виокремлення позитивного досвіду організації навчання іноземних мов, зокрема англійської, дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Структура системи освіти у Республіці Болгарія складається з таких рівнів: дошкільна освіта; шкільна освіта; вища освіта. Дошкільна освіта охоплює дітей віком від 3 до 6-7 років. Відвідування

дошкільних закладів не є обов'язковим, проте контролюється місцевим самоврядуванням. Шкільне навчання – обов'язкове. Охоплює дітей віком від 6-7 років до 16 років. Основна освіта охоплює ранній шкільний рівень і пізній основний. Освіта у старших класах: загальні школи (загальноосвітні школи), де навчання триває 3-4 роки; загальні школи (спеціалізовані школи), де навчання триває 4-5 років; професійні школи. Акт про вищу освіту Республіки Болгарія, підписаний в 1995 році, чітко визначає структуру освітнього процесу і роль держави в процесі зміни складу дисциплін. За допомогою застосування єдиних державних вимог до всіх дисциплін, держава регулює кількість і тип обов'язкових освітніх дисциплін, кількість навчальних годин, а також вимог для академічного звання і кількості викладацького персоналу для викладання визначених спеціальностей. На всіх рівнях освіти вивчається іноземна мова. У багатьох болгарських університетах відкриті педагогічні факультети. У Софійському університеті відкрито два педагогічні факультети, на одному з яких навчається близько 4 тис. студентів. За кількістю студентів цей факультет поступається лише юридичному, на якому навчається більша кількість студентів. Крім того, два крупні університети повністю спеціалізуються на підготовці вчителів (5, 2018).

У цій красивій балканській країні можна отримати якісну освіту, а завдяки тому, що Болгарія входить у Євросоюз, диплом буде визнаватися по всій Європі. Один із істотних «бонусів» - студенти отримують дозвіл на проживання на період навчання, а це відкриває можливості для отримання різних освітніх грантів, доступних для жителів ЄС (5, 2018).

Також підготовкою вчителів іноземних мов займаються Британська Рада, Інститут Гете, Французький культурний центр разом із Міністерством освіти та науки Болгарії. Основна програма Британської Ради – це «Train the trainer», проект, який встановлює мережу вчительських тренерів по всій країні [6, с. 185].

У численних документах ЄС і РЄ підкреслюється важливість раннього навчання мови. На дошкільному етапі 14 з 24 проаналізованих країн/регіонів надають додаткову підтримку у вивченні державної мови всім дітям за рахунок державного фінансування. Упровадження іноземних мов на цьому етапі пропонується в 7 країнах/регіонах, а саме: Боснії і Герцоговині, Країні Басків, Болгарії, Каталонії, Естонії, Іспанії та Україні. Проте зазвичай навчання частково або повністю фінансується батьками/опікунами. Найчастіше пропонуються такі мови, як англійська, французька та німецька. У багатьох випадках одна із цих мов є обов'язковим предметом для вивчення всіма учнями [1, с. 9].

Щодо організації підготовки вчителів іноземних мов, слід вказати, що європейські країни в цілому здійснюють підготовку вчителів з 30 іноземних мов, однак кількість мов, учителів з яких готують у різних країнах сильно варіюється. У всіх європейських країнах ведуть підготовку вчителів англійської, французької, німецької. Найбільш широкий вибір щодо іноземних

мов для вивчення при підготовці учителів іноземних мов пропонується в Австрії, Болгарії, Чехії, Фінляндії та Франції [3, с.123].

Низка країн/регіонів вживає активних заходів для збільшення кількості вчителів/мовників. Країна Басків, Данія, Естонія та Швейцарія намагаються поповнити ряди вчителів державної мови. Болгарія, Данія, Англія, Фрисландія, Угорщина, Литва й Україна додатково працевлаштовують учителів іноземних мов [1, с. 10].

Моніторинг мовних навичок відбувається за допомогою стандартизованого інструментарію в 10 країнах/регіонах, а на місцевому рівні – в 12 країнах/регіонах. Лише в Австрії моніторинг не здійснюється. Хоча багато країн, безсумнівно, спираються на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (CEFR) для розроблення своїх навчальних програм, лише 7 країн/регіонів повідомляють про послідовне і систематичне використання інструментарію Загально/європейських Рекомендацій для оцінювання рівня, якого мають досягти учні. Такими країнами є: Болгарія, Естонія, Франція, Румунія, Шотландія, Іспанія та Швейцарія [1. с. 35].

У навчальних програмах та в офіційних документах, що стосуються повної зайнятості, Угорщини, Польщі, Фінляндії та Болгарії не має переліку вивчення конкретних іноземних мов. Проте, забезпечення іноземних мов у навчальному плані є основою для розгляду питання про мовне різноманіття в освіті.

Загалом у більшості випадків вивчення англійської мови починається з початкової освіти, а другої мови в середній школі [2, с. 35-38].

Протягом 1998/99 навчального року Новий Болгарський університет організував програму підвищення кваліфікації для викладачів початкових шкіл, щоб вони мали змогу стати дипломованими викладачами іноземних мов в початкових школах. Крім мовного курсу(840 годин), програма включала методологічний курс, наприклад: «Методика викладання іноземної мови молодшим школярам» (60 годин), «Аналіз та створення навчально-методичних комплексів» (15 годин), «Оцінювання та тестування» (15 годин), «Інформаційні технології» (15 годин). Програма забезпечувала 15 годин спостереження та аналізу уроку іноземної мови і 60 годин практики викладання [9, с. 21–23]. Через велику зацікавленість вчителів такі програми працюють по всій країні. Вони тісно пов'язані з двома підготовчими програмами, запропонованими в Новому Болгарському університеті, такими як «Педагогіка викладання іноземних мов та початкова і дошкільна педагогіка» та «Іноземна мова в початковій школі і дитячому садочку» [3, с. 192–194]. Програми перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов сприяють поліпшенню мовної компетенції і розвивають професійні якості вчителів (6, с. 185-186).

Якість підготовки педагогів займає чинне місце у Європейській політиці. Так, до професії педагога, вчителя пред'являються особливі вимоги, серед яких: партнерські відносини між вищим навчальним закладом, школою, суспільством

та іншими зацікавленими сторонами; навчання впродовж життя тощо (4, с. 259-260).

У багатьох країнах розроблено національні кваліфікаційні вимоги до тих, хто здобувають кваліфікацію учителя (Велика Британія, Болгарія) Фахівці зазначають, що, хоча визначення кваліфікаційних вимог слугує гарантією забезпечення якості та статусу вчителів у суспільстві, утім це є й певною перешкодою для їх мобільності, оскільки ускладнює підтвердження вчительської кваліфікації в деяких країнах, особливо там, де вчителям надано статус держаних службовців (3, с.124).

Студенти вивчають курси з історії, літератури, культури країни, мова якої вивчається. Обов'язковим компонентом мовної підготовки студентів є вивчення граматики іноземної мови. Курси лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики також складають зміст підготовки майбутніх учителів. В усіх країнах студенти отримують підготовку з методики викладання іноземної мови – термін і обсяг такої підготовки варіюються, але проведене європейськими фахівцями вивчення засвідчило, що такі курси сфокусовані на підготовку до навчання, у центрі якого знаходиться дитина (learner-centred approach), та на реалізацію комунікативного підходу у навчанні мов. У ряді країн студентів залучають до проведення дослідницької роботи з методики викладання. Утім вивчення, що проводяться у межах ЄС свідчать, що не всі викладачі мов з університетською освітою мають достатню підготовку з дидактики (general teaching) та методики викладання іноземних мов (language teaching) (3, с.124).

Тадеева М. стверджує, що:

- обов'язковим компонентом початкової шкільної освіти є навчання іноземних мов, основною метою якого вважається необхідність ознайомлення молодших школярів в аспекті всебічного розвитку з мовами та культурами інших країн і народів; для успішного вивчення іноземної мови увиразнюється потреба розроблення програми у вигляді навчання-гри та реалізації системи спеціальної підготовки вчителів-іноземників для роботи з молодшими школярами;

- перед початковою школою поставлено завдання закласти в процесі навчання іноземних мов умови для формування у дітей здібностей до міжкультурного спілкування;

- ефективним продовженням початкової іншомовної освіти визначено укладання у середніх школах програм з іноземних мов;

- для підвищення ефективності початкової іншомовної освіти необхідним є використання нових технологій навчання та проведення детальної експертизи навчальних планів та програм шляхом аналізу досягнень та проблем, властивих для попередніх років;

- вчителі, які викладають іноземні мови у початковій школі, повинні відзначатися сформованістю на однаково високому рівні компетентності у педагогіці та методиці початкового навчання й у методиці навчання іноземних мов (7, с.19).

У дослідженні Тадеєвої М. сформульовано основні компетентнісні характеристики сучасного європейського вчителя іноземних мов та виокремлено ряд завдань для їхнього удосконалення, що включають:

- підготовку вчителя іноземних мов варто спрямовувати на його майбутню професійну діяльність – формування міжкультурної компетенції школярів;

- до навчальних планів підготовки вчителя іноземних мов у межах фахової компетентності необхідно вводити обов'язковий предмет “оволодіння мовою” (language acquisition), дискурс і соціолінгвістику;

- під час підготовки вчителя варто підсилити засвоєння іноземної мови за професійним спрямуванням, ділової іноземної мови та формування кроскультурної компетенції [7, с. 24].

Висновки. Перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що Республіка Болгарія робить впевнені кроки щодо модернізації усіх ланок системи іншомовної освіти, намагається проводити послідовну політику щодо багатомовності, дотримується Загальноєвропейських Рекомендацій мовної освіти, пошуку ефективних шляхів залучення дітей, учнів, студентів до вивчення іноземних мов. Значна увага Міністерства освіти і науки Болгарії приділяється підготовці та перепідготовці висококваліфікованих педагогів, вчителів іноземних мов, залучаючи до своєї діяльності Британську Раду, Інститут Гете, Французький культурний центр.

Подальшої наукової розробки потребує вивчення методичних систем, які притаманні дошкільній та початковій іншомовній освіті у Республіці Болгарія та зміст підготовки учителів іноземних мов для дошкільної та початкової ланок освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. К. : Ленвіт, 2012. 168 с.

2. Key Data on Teaching Languages in School in Europe. Eurydice. Belgium, 2005. 109 p. URL: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Key_data_languages_EN.pdf.

3. Кузнецова О. Ю. Організація і зміст підготовки викладачів іноземних мов у країнах Європейського Союзу. URL: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/12505/1/Kuznecova_123-126.pdf.

4. Marco Snoek, Anja Swennen & Marcel van der Klink (2011): The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators, Professional Development in Education, 37:5, 651-664 с. URL: <https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/4412/6/Snoek%20Swennen%20Van%20der%20Klink%202011.pdf>doi.org/10.1080/19415257.2011.616095.

5. Освіта в Болгарії. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%91%D0%BE%D0%BB%D0%B3%D0%B0%D1%80%D1%96%D1%97>.

6. Тадеєва М.І. Сучасний досвід іншомовної шкільної освіти в Болгарії: Наукові записки Тернопільського педагогічного університету ім. В.Гнатюка, Серія : педагогіка. Тернопіль : ТПУ, 2010. №3. С. 181-188.

7. Тадеєва М. І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах – членах ради Європи (порівняльний аналіз), автореф. дис... докт. пед. наук: спец.13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2011, 40 с.

УДК 351.74:377

Мамука Олена
начальник відділення організації навчання,
Державна установа «Львівський навчальний центр
підготовки поліцейських»,
E-mail: e_mamuka@ukr.net

ДЕЯКІ АСПЕКТИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена вивченню нормативно-правового регулювання професійної підготовки поліцейських в Україні. Проаналізовано нормативно-правові документи, що регламентують професійну підготовку працівників Національної поліції України. Виокремлено деякі аспекти первинної професійної підготовки поліцейських та організації післядипломної освіти працівників Національної поліції. Зазначено можливі напрями удосконалення проходження служби в Національній поліції України.

Ключові слова: професійна підготовка поліцейських, первинна професійна підготовка поліцейських, післядипломна освіта поліцейських.

The article is devoted to the study of normative and legal regulation of professional training of police in Ukraine. Analyzed the normative and legal documents regulating the training of the National Police officers of Ukraine. Singled out some aspects of the initial training of police officers and postgraduate education organizations of the National Police officers. Indicated possible directions of improving the service at the National Police of Ukraine.

Keywords: professional training of police officers, primary professional training of police officers, postgraduate education of police officers

Постановка проблеми. Велике значення для проходження служби в поліції в умовах сьогодення надзвичайно важливим є забезпечення та удосконалення професійної підготовки поліцейських, підвищення рівня їх професійних знань, умінь та навичок, що є необхідною вимогою у боротьбі зі злочинністю, превентивною (профілактичною) діяльністю правопорушень тощо.

Актуальність дослідження. Ефективне виконання необхідних завдань працівниками правоохоронних органів, зокрема, Національної поліції України (далі – НПУ) залежить від професійної підготовленості поліцейського. Однією з передумов ефективності службової діяльності поліцейського є професійна готовність фахівця, яка набувається під час професійної підготовки.

Аналіз останніх публікацій. Професійному навчанню, у тому числі професійній підготовці, працівників правоохоронних органів присвячено праці учених таких, як: О.М. Бандурка, В.В. Бондаренка, Я.Г. Бондаренка, М.М. Долгополова, Л.С. Криворучко, В.І. Пліска, К.В. Слюсаренка, В.В. Сокурєнка, Н.Ю. Ярема та інші [1; 4; 7].

Як зазначає Слюсаренко К.В., ефективним способом стимулювання працівників органів внутрішніх справ до підвищення особистого професійного рівня має бути: створення моральної зацікавленості працівників у досягненні високої ефективності; трудова дисципліна, характер і зміст праці; соціально-психологічні взаємини у колективі [7].

Мета дослідження. Формування необхідного для професійної діяльності рівня професійної підготовленості фахівців здійснюється в процесі професійної підготовки працівників поліції. Результатом чого є професійна підготовленість, яка відображає здатність поліцейського оперувати знаннями та вміннями при виконанні завдань у службовій діяльності.

Аналізування нормативно-правових документів, що регламентують професійну підготовку працівників Національної поліції України, надає підстави для встановлення питання щодо неврегулювання моментів професійної підготовки та післядипломної освіти поліцейських з проходженням служби в поліції.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до статті 73 Закону України «Про Національну поліцію» поліцейські, які вперше прийняті на службу в поліції, з метою набуття спеціальних навичок, необхідних для виконання повноважень поліції, зобов'язані пройти первинну професійну підготовку [3]. Крім тих, хто здобуває вищу освіту на денній формі навчання за державним замовленням у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку поліцейських. На сьогодні, в Україні вищими навчальними закладами із специфічними умовами навчання є: Національна академія внутрішніх справ, Харківський національний університет внутрішніх справ Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, Львівський державний університет внутрішніх справ, Одеський державний університет

внутрішніх справ, Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка та Донецький юридичний інститут МВС України.

Поліцейські після успішного закінчення курсу первинної професійної підготовки повертаються до органів (закладів, установ) поліції, з яких вони були направлені для проходження первинної підготовки, для подальшого проходження служби в поліції відповідно до Закону України «Про Національну поліцію» [3].

Поліцейські, відрahовані з навчальних закладів, де вони проходили первинну професійну підготовку, до закінчення навчання, а також поліцейські, які після закінчення курсу первинної професійної підготовки отримали незадовільні оцінки за результатами іспитів, повертаються до органів (закладів, установ) поліції, з яких вони прибули на навчання, з подальшим звільненням зі служби в поліції. На нашу думку, питання щодо проходження служби в поліції полягає у даному аспекті: чи доцільно призначати на посаду поліцейського особу, яка виявила бажання служити в поліції, якщо вона не «витримала» первинну професійну підготовку? Можливо у даному випадку логічно б було призначати на поліцейську посаду тільки після успішного проходження первинної професійної підготовки. Підстави для непроходження первинної професійної підготовки можуть бути різнобічними (тривала хвороба, «виявлене» небажання служити тощо).

Наказом Міністерства внутрішніх справ (далі – МВС) України від 16.02.2016 року № 105 затверджено Положення про організацію первинної професійної підготовки поліцейських, яких вперше прийнято на службу в поліції (далі – Положення) [5]. Положення визначає порядок і умови проходження первинної професійної підготовки поліцейських, яких вперше прийнято на службу в поліції.

Разом з тим, слід погодитися, що навіть підготовлений до вирішення професійних завдань фахівець в конкретний момент може виявитися не мобілізованим, не налаштованим на відповідну діяльність, його психічна регуляція професійної поведінки і діяльності може бути не актуалізована. У такому випадку успішне здійснення діяльності буде малоефективним [1]. Безумовно, прогресивний стиль життя вимагає від поліцейського постійного удосконалення професійних знань, умінь та навичок.

Розглянемо іншу ситуацію, що стосується підвищення професійного рівня працівника поліції. Тобто: спеціалізація, перепідготовка, підвищення кваліфікації та стажування – це є види післядипломної освіти.

Відповідно до статті 75 Закону України «Про Національну поліцію» післядипломна освіта поліцейських здійснюється на загальних засадах, визначених Законом України «Про вищу освіту», з урахуванням особливостей, визначених поліцейським законодавством [3]. Порядок організації післядипломної освіти поліцейських установлює Міністерство внутрішніх справ України з урахуванням положень Закону України «Про Національну поліцію» та інших законів. Наказом МВС України від 24.12.2015 року № 1625

затверджено Положення про організацію післядипломної освіти працівників Національної поліції (далі – Положення) [6]. Зазначене Положення визначає організаційно-правові засади організації післядипломної освіти працівників Національної поліції України, що проходять службу (працюють) на посадах, які за класифікацією професій належать до категорій керівників, професіоналів, фахівців та робітничих кадрів (далі – працівники поліції).

Метою післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб працівників поліції в особистому професійному зростанні, забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати свої функції.

Основними завданнями післядипломної освіти є:

- навчання необхідним знанням і спеціальним навичкам для успішного виконання обов'язків із забезпечення публічної безпеки і порядку, охорони прав і свобод людини, а також інтересів суспільства і держави, протидії злочинності та інших службових завдань;

- удосконалення навичок управлінської діяльності, опанування методик навчання та виховання підлеглих, упровадження в практичну діяльність досягнень науки, передових форм і методів роботи, основ наукової організації праці;

- формування професійної самосвідомості працівників поліції, почуття відповідальності за свої дії, розуміння необхідності постійного вдосконалення своєї професійної майстерності з урахуванням специфіки діяльності в конкретних підрозділах поліції;

- навчання прийомам та засобам забезпечення особистої безпеки при виконанні службових обов'язків, під час надзвичайних подій і в екстремальних умовах;

- удосконалення навиків працівників поліції поводження з вогнепальною зброєю, спеціальними засобами і спеціальною технікою, експлуатації транспортних засобів, засобів зв'язку;

- формування високої психологічної стійкості працівників поліції, розвиток у них спостережливості, пильності, пам'яті, мислення та інших професійно-психологічних якостей і навичок [6].

Види післядипломної освіти поліцейських:

- спеціалізація – складова спеціальності, що передбачає профільну спеціалізовану освітньо-професійну чи освітньо-наукову програму підготовки працівників поліції;

- перепідготовка – професійне навчання, спрямоване на оволодіння працівниками поліції іншою професією;

- підвищення кваліфікації – підвищення рівня готовності працівника поліції до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань;

стажування – набуття працівником поліції досвіду виконання завдань і обов’язків певної професійної діяльності або галузі знань [6].

Стаття 75 Закону України «Про Національну поліцію» зобов’язує поліцейських проходити підвищення кваліфікації за відповідним напрямом службової діяльності не рідше одного разу на три роки. Також зазначається, що поліцейські, які не виконали під час проходження підвищення кваліфікації відповідну навчальну програму (отримали незадовільні оцінки за її підсумками), можуть бути знову направлені для проходження підвищення кваліфікації не раніше ніж через рік [3].

І знову виникає питання: по закінченню трьох років та у разі непроходження підвищення кваліфікації «породжується» ситуація, що свідчить про невиконання чинного поліцейського законодавства. Тому у даному випадку логічним є скорочення терміну повторного направлення працівника поліції на підвищення кваліфікації.

Дослідження В.В. Бондаренка дають підстави згрупувати проблеми професійної підготовленості правоохоронців у п’ять основних блоків: теоретична підготовленість (професійна компетентність), психологічна підготовленість працівників до службової діяльності, фізична підготовленість, тактична підготовленість та стрілецька підготовленість [1].

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок про те, що в професійній підготовці працівників Національної поліції України накопичилися деякі «суперечності», що обумовлені недосконалістю її нормативно-правового регулювання з умовами проходження служби в поліції.

Професійна підготовка дозволяє працівнику поліції ефективно виконувати свої професійні обов’язки з організації та здійснення охорони прав і свобод громадян, забезпечення публічної безпеки, попередження й припинення правопорушень, залишатися справжнім професіоналом своєї справи і на високому рівні вирішувати завдання правоохоронного напрямку [7, с.39].

Перспективи подальших досліджень. Удосконалення організаційної діяльності системи професійної підготовки повинно розпочинатися зі зміни вимог, підходів, завдань, принципів до рівня підготовки. Це можливо з внесенням змін до нормативної бази.

Таким чином, можна припустити, що вдосконалення професійної підготовки працівників поліції може відбуватися завдяки нормативно-правовому регулюванню щодо первинної професійної підготовки працівників Національної поліції України [7, с.39].

Професійна готовність поліцейського має забезпечуватися його теоретичною, практичною та психологічною підготовленістю як сукупністю професійних та особистісних якостей, що зумовлює стан мобілізованості, на ефективне виконання завдань в умовах службової діяльності.

У зв’язку з підвищеним рівнем екстремальності професійна діяльність працівників поліції висуває високі вимоги до професійної готовності фахівців.

Однак, не дивлячись на всі позитивні сторони нормативно-правового забезпечення професійної підготовки, наказ МВС України [3] недостатньо узгоджений з особливостями проходження служби поліцейськими, в результаті чого виникають певні випадки. У зв'язку з цим, на нашу думку, зумовлюється необхідність рішення про прийом на службу в поліцію приймати після успішного закінчення первинної професійної підготовки у навчальному закладі підготовки поліцейських.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко В.В. Проблеми професійної підготовленості працівників підрозділів патрульної поліції. Вісник Національного авіаційного університету. 2010. 1(3). URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/12527/16961> (дата звернення: 25.09.2018).
2. Долгополова М.М. Окремі питання професійної підготовки поліцейських. Світовий досвід підготовки кадрів поліції та його впровадження в Україні : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Дніпропетровськ, 2016. С.178–180.
3. Закон України «Про Національну поліцію» від 02.07.2015 № 580-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19> (дата звернення: 24.09.2018).
4. Криворучко Л.С. Місце і роль суб'єктів професійної підготовки в службовій діяльності органів внутрішніх справ. Наше право. 2008. № 1.
5. Положення про організацію первинної професійної підготовки поліцейських, яких вперше прийнято на службу в поліції, затв. наказом МВС України від 16.02.2016 року № 105. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0576-16> (дата звернення: 24.09.2018).
6. Положення про організацію післядипломної освіти працівників Національної поліції, затв. наказом МВС України від 24.12.2015 року № 1625». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0076-16> (дата звернення: 24.09.2018).
7. Слюсаренко К.В. Актуальні питання професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ, психолого-педагогічний аспект // Інтеграція науки і практики як механізм ефективного управління органами внутрішніх справ : матеріали наук.-теорет. конф. (Україна, Київ, 19 квітня 2012 р.) / Упоряд.: С.В. Кухаренко, Т.Г. Корж-Ікаєва. К. : Нац. акад. внутр. справ, 2012. 110 с. URL: https://ipo.nai.au.kiev.ua/documents/metoduchni_rek (дата звернення: 25.09.2018).

ПОГЛЯДИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО НА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті проаналізовано погляди українського педагога Василя Сухомлинського на проблему національно-патріотичного виховання учнівської молоді, умови та методи виховання її в українській школі.

Ключові слова: Українська держава, національно-патріотичне виховання, учнівська молодь.

The article analyzes the views of Ukrainian teacher Vasyl Sukhomlynsky on the problem of national-patriotic education of pupils, conditions and methods of its education in the Ukrainian school.

Key words: Ukrainian state, national-patriotic education, pupils' youth.

Постановка проблеми. Відродження України неможливе без пробудження національної свідомості молоді. Тому особливе занепокоєння нині викликає відсутність у більшості дітей та молоді усвідомлення себе як частини народу, співвіднесення своєї діяльності з інтересами нації. Епоха відродження Української держави багато в чому поєднана з розв'язанням завдань, що їх вже ставила історія перед українським народом. А це вимагає уважного осмислення в наш час поглядів педагога Василя Сухомлинського на проблему національно-патріотичного виховання учнівської молоді та введення їх у практику.

Актуальність дослідження. Педагогічна спадщина Василя Олександровича має велике значення у вирішенні сучасної проблеми національно-патріотичного виховання учнівської молоді в українській школі.

Історія соціального виховання та народна педагогіка вчить, що перемоги здобуваються не кількістю і навіть не якістю зброї, а перевагою суто людських особливостей, рис характеру, патріотизму й переконань.

Аналіз історико-педагогічної літератури показує, що Володимир Великий, Володимир Мономах, Ярослав Мудрий, Данило Галицький, Іван Мазепа, Петро Сагайдачний, Богдан Хмельницький та інші видатні українські державні діячі завжди піклувались про те, щоб народ знав і любив свою землю, народні звичаї та військові традиції своїх батьків, щоб господарі нашої землі були справжніми воїнами-патріотами.

Аналіз останніх публікацій. Питання виховання любові у молодого покоління до рідної Батьківщини й формування готовності самовіддано захищати її досліджували такі світочі вітчизняної педагогічної думки, як Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, В. Пачовський, В. Сухомлинський, О. Тисовський, І. Франко та ін.

Вивченню теорії і практики формування особистості громадянина-патріота присвятили свої праці І. Бех, М. Боришевський, Л. Вознюк, В. Гонський, В. Кузь, П. Онищук, Р. Петронговський, Р. Скульський, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, М. Чепіль, В. Шевченко та ін.

Багатогранна спадщина В. Сухомлинського є предметом досліджень багатьох українських науковців.

Окремим аспектом педагогічної системи В.О.Сухомлинського присвячені наукові праці М.Библюка, Т. Будняк, Л. Петрук, Л.Сіднева, О. Соколовської та ін.

У період розбудови самостійної Української держави проблему патріотичного виховання в національній школі досліджували І. Андрухів, В. Борисов, О. Вишневський, Т. Гавлітіна, М. Євтух, І. Зязюн, П. Ігнатенко, Б. Ковбас, В. Кононенко, П. Кононенко, В. Костів, Н. Лисенко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Фіцула, В. Хрущ та ін.

Мета дослідження. Розкрити особливості національно-патріотичного виховання учнівської молоді на основі праць В.О.Сухомлинського в сучасній освітній практиці.

Виклад основного матеріалу. Постаті народної педагогічної думки, вчені, громадські діячі О. Духнович, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Леся Українка, К. Ушинський, Т. Шевченко проклали шлях для наукових студій сучасним дослідникам.

Головні завдання національно-патріотичного виховання визначені: Конституцією України, Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концепцією національної системи виховання, Концепцією громадянської освіти та виховання в Україні та іншими документами.

Серед важливих напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають національно-патріотичного виховання як основоположне, що відповідає як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладає підвалини для формування свідомості нинішніх і майбутніх поколінь.

Тому нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. При цьому потрібно враховувати, що Україна має древню і величну культуру та історію, педагогічну спадщину, досвід національно-патріотичного виховання.

«Національно-патріотичне виховання дітей та молоді – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських

організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави» [1, с. 5].

Серед усього розмаїття питань, що стояли і стоять перед школою, В. Сухомлинський вважав провідним виховання почуття патріотизму. Він розглядав патріотизм як найскладніше і найбагатогранніше почуття любові до Батьківщини, в якому органічно переплітається любов до рідної природи, рідного села й міста, матері, батька, рідної мови з усвідомленням патріотичного обов'язку перед своїм народом.

В.О.Сухомлинський здійснював патріотичне виховання на основі гармонійного взаємозв'язку інтересів особистості і держави, наголошуючи при цьому на недопустимості відриву впливу на свідомість і почуття від діяльності з обов'язковим урахуванням особливості національно-патріотичного виховання учнівської молоді у різні вікові періоди.

При цьому він підкреслював, що, по-перше, національно-патріотичні якості трансформуються в стійкі утворення – погляди, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації – за умови, коли особистість добуває їх дослідницьким, трудовим шляхом з певної системи знань, відомостей, художньо-естетичних образів, національних традицій, звичаїв тощо.

Також В.О.Сухомлинський стверджував, що необхідність реформування педагогічної думки і вимагав, щоб учитель був переорієнтований із ролі інформатора і контролера, організатора виховних заходів на старшого товариша, друга, духовного орієнтира, наукового консультанта, організатора самостійного здобуття знань, творчості школярів, їхньої самоосвіти і виховання [2, с. 143].

Національно-патріотичне виховання засобами традицій у концепції В.О.Сухомлинського відображало і цілу низку виховних аспектів:

- національно-патріотичний (виховання любові до рідного краю, Батьківщини, відчуття громадянства);
- соціальний (введення в практику зразків гуманних стосунків та ідеалів народу);
- трудовий (залучення до традиційних видів трудової діяльності народу);
- художньо-естетичний (залучення до народної творчості у видах декоративно-прикладного мистецтва, розвиток художніх здібностей);
- екологічний (примноження багатств і захист рідної природи, усвідомлення єдності («людина – природа – суспільство»)) [3, с. 26].

Дослідження також показує, що система В.О.Сухомлинського з виховання підростаючого покоління в дусі патріотизму, захисту Вітчизни охоплювала широкий спектр словесних і практичних методів, засобів, способів, прийомів, які спрямовані на формування єдності свідомості, переконаності та

поведінки, на нагромадження практичного суспільного досвіду школяра.

Невід'ємною частиною розвитку поняття «патріотизм» у В. Сухомлинського є рідна мова – безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість, славу, культуру, традиції.

Сприймаючи мову як одну з основних ознак нації, педагог прагнув добитися того, щоб кожне слово, яке входить у словниковий запас дитини, пов'язувалось з конкретним образом, щоб діти могли відчутти і те тепло, і ту ласку серця, що вклав народ у слова про Вітчизну, і той біль, ті страждання, що вкладено у слова про її минуле.

Нажаль, наша педагогічна наука не завжди в своїй практиці керується виховними засобами народної педагогіки. Народна педагогіка допомагає пізнати закономірності становлення військово-патріотичної культури особистості, її структуру, володіти теорією, методикою військово-патріотичної роботи, організаційними методами й формами.

Виховуючи нашу молодь в патріотичному дусі, нами враховано той історико-культурний досвід, скарбницю народної педагогіки, що є невичерпним джерелом для формування військово-патріотичної готовності учнівської молоді до захисту Вітчизни.

«Складовою частиною національно-патріотичного виховання, а в часи воєнної загрози – пріоритетною, є військово-патріотичне виховання, зорієнтоване на формування у зростаючої особистості готовності до захисту Вітчизни, розвиток бажання здобувати військові професії, проходити службу у Збройних Силах України як особливому виді державної служби»[4, с. 5]. Його зміст визначається національними інтересами України і покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні її безпеки від зовнішньої загрози.

На процес формування героїчних почуттів велике значення має навчання та виховання як головний компонент військово-патріотичної роботи. Викладачі Захисту Вітчизни уміло використовують набутки В. Сухомлинського: «сила й ефективність патріотичного виховання визначаються тим, наскільки глибоко ідея Батьківщини оволодіває особистістю, наскільки яскраво бачить людина світ і самому себе очима патріота. Виховати патріота, готового віддати життя за незалежність Батьківщини – це значить наповнити повсякденне життя підлітка благородними почуттями, які забарвлювали б усе, що людина в цьому віці пізнає й робить» [5, с. 47].

Висновки. Вивчаючи досвід видатного українського педагога-новатора Василя Олександровича Сухомлинського можна стверджувати, що тема формування національно-патріотичних якостей, в тому числі і військово-патріотичних у шкільної молоді не втрачає актуальності в наш час. Досвід показує, що педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського є невичерпною скарбницею для проведення національно-патріотичного виховання.

І сьогодні педагогічна спадщина Василя Олександровича Сухомлинського є живильним джерелом для науковців, педагогів, батьків,

громадськості, освітян. Його провідні ідеї широко використовуються в практиці загальноосвітньої школи, у розробленні нових програм і моделей розвитку національної освіти.

Перспективи подальших досліджень. Вивчення спадщини В. Сухомлинського допоможе успішному проведенню національно-патріотичного виховання, в тому числі і формуванню готовності в української молоді до захисту Вітчизни. Саме національно-патріотичні ідеї виховання видатного педагога В.О.Сухомлинського можуть бути використані для збагачення духовного світу школярів та становлення їх гідними громадянами сучасної України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція національно-патріотичного виховання. *Основи захисту Вітчизни*. 2015. № 7. С. 4–6.
2. Гуманізація навчально-виховного процесу : *наук.-метод. зб.* «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховання громадянина». Слов'янськ, 2007. 223 с.
3. Кіндрат В.К. Проблема патріотичного виховання підлітків у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К. 1998. 36 с.
4. Концепція національно-патріотичного виховання. *Основи захисту Вітчизни*. 2015. № 7. С. 4–6.
5. Сухомлинський В. Народження громадянина: монографія, К.: Радянська шк., 1970. 288 с.

УДК: 378.091.212:005.963]:004.9

Наталія Нагорна

к.фарм.н., старший викладач кафедри
аналітичної хімії Запорізького державного медичного університету
E-mail: natalija.nagornaja@gmail.com

Світлана Васюк

д.фарм.н., професор, завідувач кафедри аналітичної хімії
Запорізького державного медичного університету
E-mail: svitlanavasyuk@gmail.com

Володимир Нагорний

к.фарм.н., доцент кафедри технології ліків
Запорізького державного медичного університету
E-mail: nagorny1966@gmail.com

Алла Коржова

к.фарм.н., доцент кафедри аналітичної хімії
Запорізького державного медичного університету
E-mail: volmar1971xxx@gmail.com

ІНФОРМАЦІЙНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті на основі здійсненого аналізу теоретичних джерел і практичного стану інформаційного забезпечення, розглянуто систему інформаційного впровадження освітніх інновацій у забезпечення професійної підготовки педагогічних працівників, визначено принципи її створення й функціонування, описано її структуру й зміст.

Ключові слова: *освітні інноваційні процеси, впровадження освітніх інновацій, система інформаційного забезпечення, інформаційні процеси, ціннісні орієнтації.*

In the article on the basis of the realized analysis of theoretical sources and the practical state of information support, the system of information implementation of educational innovations in providing the professional training of pedagogical workers is considered, the principles of its creation and functioning are defined, its structure and content are described.

Keywords: *educational innovation processes, implementation of educational innovations, the system of information, information processes, valuable orientations.*

Постановка проблеми. В останні десятиріччя перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання переходу до формування професіоналів, які б могли у своїй майбутній професійній діяльності поєднати глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку з

постійно зростаючими вимогами інформаційного суспільства. Основні положення щодо національної освіти і ролі педагогічних кадрів знайшли відображення у законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державній програмі “Вчитель”, Концепції педагогічної освіти. Визначальним чинником інноваційного розвитку України на сучасному етапі є активне впровадження інновацій в усі сфери діяльності людини, особливо, у систему освіти, інноваційність якої зумовлена необхідністю підготовки майбутніх поколінь до життя в сучасному суспільстві та їх мобільної адаптації до нових потреб ринку праці. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Джерелом освітніх інноваційних процесів є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв’язання суперечностей, їх освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов’язане з переходом у стадію стабільного функціонування. Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації.

Актуальність дослідження. Актуальність зазначеної проблеми полягає у тому, що на даному етапі розвитку інноваційних процесів у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників накопичено величезний масив різноманітної педагогічної інформації про освітні інноваційні процеси, що потребує вивчення й узагальнення її змісту, структуризації й систематизації інформаційного забезпечення й врегулювання інформаційних потоків, що частіше функціонують стихійно, ніж організовано, під впливом державних освітніх установ; також, існує обмеженість можливостей доступу педагогічних працівників до інформаційних ресурсів та інформаційних джерел. Розвиток системи вищої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання студентів.

Аналіз останніх публікацій. Нагальні вимоги до сучасних освітніх установ були сформульовані в Законі України «Про освіту» та конкретизовані в національній доктрині освіти, де виділено одне з головних завдань – стимулювання та розвиток інноваційних процесів. Інноваційна діяльність в Україні передбачена Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної

діяльності в Україні», Державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, І.М. Дичківська, та ін.) прагнуть співвіднести поняття нового в педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Так автори вважають, що нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти.

Мета дослідження. Мета статті полягає у визначенні структури, змісту й принципів створення та функціонування системи інформаційного впровадження освітніх інновацій у забезпечення професійної підготовки педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження освітніх інновацій пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, характерною ознакою сучасної педагогіки постає інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті.

Таким чином, інноваційний процес полягає у формуванні та розвитку змісту та організації нового. У цілому під інноваційним процесом розуміється комплексна діяльність зі створення (народження, розробки), освоєння, використання і розповсюдження нововведень. У науковій літературі розрізняють поняття «новація» та «інновація». Новація – це саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес освоєння цього засобу. Інновація – це цілеспрямована зміна, що вносить в освітнє середовище нові стабільні елементи та викликають перехід системи з одного стану в інший [2, с. 22-23].

Інноваційні освітні процеси – зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища.

Основу і зміст інноваційних процесів становить інноваційна діяльність – діяльність з оновлення педагогічного процесу, внесення новоутворень у традиційну систему, що передбачає високий ступінь педагогічної творчості [6].

Відзначимо, що науковцями ведуться розробки різноманітних класифікацій інновацій. Наведемо приклад двох шкал вимірювання інновацій: новизни та сфері поширення. За ступенем новизни було запропоновано виділити наступні види інновацій:

1. Ретроінновація, коли в сучасну практику переноситься в дещо модифікованому вигляді вже ніби відомий в минулому, але в силу історичних обставин феномен, що перестав застосовуватися, наприклад гімназія, ліцей, профільне навчання та ін.

2. Аналогова інновація, коли береться відомий підхід і вноситься часткова модифікація, наприклад, у рамках рейтингової оцінки застосовується 1000 бальна шкала або модульна система доповнюється блочно модульної.

3. Комбінаторна інновація, коли з кількох відомих блоків у результаті їх об'єднання створюється якісно новий продукт.

4. Сутнісна інновація, коли виникає дійсно новий хід, наприклад «школа діалогу культур».

Певною мірою, на думку вчених, інновацією можна називати тільки два останні види, які передбачають виникнення нових сутнісних характеристик і для суб'єктів інноваційного процесу і для його результатів. За сферою поширення інновації, науковці виокремили такі інновації: у навчанні; у вихованні; в управлінні; у перепідготовці кадрів. На основі цієї типології можна описати інноваційне поле вітчизняної освіти, а, отже, визначити і вид пропонованої інновації, вирішивши, принаймні, питання про її автентичність [4].

Розглянемо особливості педагогічної інновації, що являє собою теоретично обґрунтоване, цілеспрямоване і практикоорієнтоване нововведення, яке здійснюється на трьох рівнях: макрорівні, мезорівні і мікрорівні. Проаналізуємо їх. На макрорівні інновації зачіпають зміни в усій системі освіти і призводять до зміни її парадигми. На мезорівні інновації спрямовані на зміни в освітньому середовищі регіону, у конкретних навчальних закладах. При цьому йдеться в основному про створення нових навчальних закладів на базі нових концептуальних підходів. Сьогодні можна виділити чотири основні типи навчальних закладів: елітарні, кон'юнктурні, експериментальні та традиційні [1, 7]. На мікрорівні інновації спрямовані на створення нового змісту як окремого курсу, так і блоку курсів (наприклад, екологічних чи гуманітарних); або на відпрацювання нових способів структурування освітнього процесу; або на розробку нових технологій, нових форм і методів навчання. На будь-якому з рівнів освіти інновація розвивається в п'ять етапів.

Перший етап – ініціація нововведення і прийняття рішення про необхідність впровадження новацій певного типу. Ініціація може бути викликана до життя внутрішнім спонуканням лідера організації, але скоріше за все причиною служить зовнішній або внутрішній тиск: наказ міністерства, замовлення галузі на нового фахівця, зміни та процеси всередині самої організації. У нормі стратегія інновацій та аналітична робота щодо її впровадження повинна проводитися керівником в ранзі ректора, проректора і декана (директора, завуча). На практиці ж часто ініціатива нововведення йде не зверху, а знизу – від педагогів – новаторів.

Другий етап – теоретичний, тобто обґрунтування й опрацювання інновацій на основі психолого-педагогічного аналізу, прогнозування того, як розвиватиметься інноваційний процес і які його негативні і позитивні наслідки (економічні, юридичні та ін.). Цей етап є найскладнішим, оскільки педагогічні роздуми і здатність «уявити іншу педагогічну реальність» припускають: володіння психолого-педагогічною теорією; уміння вибудувати в єдину концепцію свої ідеї; обґрунтування необхідності чи неминучості інновації; виділення факторів, що сприяють упровадженню нововведення. Цей етап передбачає також інформаційне забезпечення планованого нововведення. Ретельна робота на другому етапі сприяє успіху на етапі впровадження інновацій у педагогічний процес.

Третій етап – організаційно-практичний – це створення нових структур, що сприяють освоєнню нововведення: лабораторій, експериментальних груп тощо. Ці структури повинні бути мобільні, самостійні і незалежні. На цьому етапі важливо знайти прихильників інноваційної ідеї, особливо з числа впливових і авторитетних в організації осіб. Крім того, треба передбачити ставлення до новації багатьох інших співробітників з числа тих, кого безпосередньо торкнуться ці нововведення. Цей етап інноваційного процесу закінчується переконанням більшості членів організації в необхідності нововведень і створенні сприятливого емоційно-мотиваційного фону.

Четвертий етап – аналітичний – це узагальнення й аналіз отриманої моделі. На цьому етапі необхідно усвідомити, на якому рівні здійснюється інноваційний процес; співвіднести стан освітньої установи в цілому (або стан викладання конкретного предмета) з тим прогностичним станом, якого передбачалося досягти в результаті нововведення. Якщо відповідності не відбулося, треба знайти відповідь на питання: чому?

П'ятий етап – упровадження, яке може бути пробним, а потім і повним. Успіх на цьому етапі залежить від трьох чинників: від матеріально-технічної бази того навчального закладу (або освітнього середовища), де здійснюється нововведення; від кваліфікації викладачів і керівників, від їх ставлення до інновацій загалом, від їх творчої активності; від морально-психологічного клімату в організації (ступеня конфліктності, ступеня згуртованості співробітників, плинності кадрів, суспільної оцінки їх праці тощо). Так, В.І. Добриніна і Т.М. Кухтевич прямо відзначають, що впровадженню нововведень у вищій школі значною мірою перешкоджає висока конфліктність по лініях «викладач – студент» і «викладач – викладач».

Інноваційний процес, на думку І.П. Підласого, може розглядатися і як розвиток трьох основних етапів: генерування ідеї (у певному розумінні – наукове відкриття), розробка ідеї в прикладному аспекті і реалізація нововведення в практиці [7]. У зв'язку з цим, інноваційний процес можна розглядати як процес доведення наукової ідеї до стадії практичного використання і реалізація пов'язаних з цим змін у соціально-педагогічному середовищі.

Аналіз наукових досліджень показує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою підготовки майбутніх педагогів. Система інформаційного забезпечення підготовки майбутніх педагогів дає різнопланові можливості у збиранні, зберіганні, переробленні й використанні інформації. До того ж виконується двоєдине завдання забезпечення інформаційної підтримки: а) управлінської та педагогічної діяльності викладачів; б) самоуправління й організації навчальної діяльності студентів на основі новітніх інформаційних технологій. Інформатизація освіти – один із найважливіших механізмів реформування освітньої галузі, що уможливорює: побудову відкритої системи освіти, яка забезпечує кожному студенту власну спрямованість навчання; ефективну організацію пізнавальної діяльності студентів під час навчального процесу; використання принципово нових пізнавальних засобів; зміну організації процесу пізнання на основі зміщення акценту в бік синергетичного мислення; створення дієвої системи керування інформаційно-методичним забезпеченням; ефективне управління освітнім процесом, прогнозування його результатів [3].

У підготовці педагога важливими є такі ціннісні орієнтації: професійна мотивація, фундаментальність, методологічна обґрунтованість, професійна направленість підготовки студентів, багатофункціональність, комплексність у змісті, організації, методиці та контролі, емоційна насиченість, активізація самостійної пошукової навчальної та науково-дослідної роботи студентів [5].

Висновки. Отже, розв'язання проблеми інформаційного забезпечення впровадження освітніх інновацій передбачає розробку й застосування спеціально організованої системи, що покликана забезпечити єдине структурне уявлення всіх інформаційних елементів процесу впровадження освітніх інновацій та її змістовне наповнення. Для цього визначено принципи системного підходу до інформаційного забезпечення впровадження освітніх інновацій, що стали визначальними при розробці її структури й змісту.

Перспективи подальших досліджень. Майбутніх педагогів треба спрямовувати на таке оволодіння інформаційно-комунікаційними та інноваційними технологіями, щоб вони стали для них не лише засобом для унаочнення навчальної інформації, а життєвою необхідністю для професійного й особистісного росту та самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронов М. В. Профессиональное обучение студентов на основе интегрированных курсов. Инновации в образовании. 2011. № 9. С. 4-15.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-ге вид., допов. Київ, Академвидав. 2012. 352 с.

3. Доброскок І. І. Інформаційне забезпечення освітнього середовища майбутніх соціальних педагогів як засіб активізації й інтенсифікації управління навчальним процесом у ВНЗ. Рідна школа. 2010. № 1. С. 42-44

4. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12-28.

5. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2013. № 4. С. 32-37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_4_7.

6. Нагорна Н. О., Васюк С.О., Нагорний В.В. та ін. Інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти. Актуальні питання вищої медичної освіти в Україні: матеріали XV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю / Терноп. держ. мед. ун-т імені І. Я. Горбачевського. Тернопіль : ТДМУ, 2018. С. 214.

7. Підласий А.І. Педагогічні інновації. Рідна школа. 1998. № 12. С. 3.

УДК: 373.2+37.036.5

Ірина Новоселецька
аспірант Київського університету
імені Бориса Грінченка

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлюється проблема інформаційного забезпечення мистецької освіти дітей дошкільного віку. Проведено аналіз сучасних джерел та публікацій, в яких започатковано розв'язання обраної проблеми. Уточнено поняття «мистецька освіта», умови її застосування в закладах освіти, вплив на розвиток творчої особистості. Обґрунтовано питання впливу мистецтва на формування гармонійної особистості. Розглянуто доцільність застосування творів мистецтва в процесі розвитку дітей. Окреслено вимоги до мистецтва пропонованого дітям 5-го року життя. Наведено приклади художніх творів для ознайомлення дошкільників з мистецтвом. Представлено перелік основних нормативно-правових документів, що регулюють діяльність системи освіти. Охарактеризовано експресіонізм, як один із модерністичних напрямів у знайомстві дітей дошкільного віку з мистецтвом.

Ключові слова: мистецтво, мистецька освіта, здібності, художньо-творчі здібності, творчий розвиток, діти 5-го року життя, початкові спеціалізовані мистецькі заклади освіти.

The study highlights the problem of information provision of artistic education for preschool children. The modern sources and publications, in which the solution of the chosen problem started are analyzed. The concept of «artistic education», the conditions of its application in educational institutions, impact on the development of creative personality is specified. The question of the influence of art on the formation of a harmonious personality is substantiated. Expediency of the use of works of art in the development of children is considered. Requirements for the art offered to children of the 5th year of life are outlined. The examples of artistic works for familiarization preschool children with art are presented. A list of basic normative and legal documents, which regulate the activities of education system, is presented. Expressionism, as one of the modernist directions in familiarization preschool children with art is characterized.

Постановка проблеми. В Законі України «Про Освіту» важливе місце відведено спеціалізованій освіті, яка включає в себе різні освітні напрямки (мистецький, спортивний, військовий, науковий). Чітко виділяється мистецька освіта, яка передбачає формування у здобувача освіти спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття ним комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості і отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва [7]. Головною метою усіх навчальних закладів України, відповідно до закону, є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, а також високо підіймається по щаблях місце культури, мистецтва та творчості у житті кожного громадянина нашої країни.

Розглядаючи поняття «мистецька освіта» ми констатували, що відповідно до нормативних документів вона здійснюється на всіх рівнях освіти, окрім дошкільної. Аналізуючи наукові роботи колег, вивчаючи їх практичний досвід в закладах освіти, а також з власного прикладу можемо стверджувати, що здійснення мистецької освіти вже відбувається в дошкільних навчальних закладах, зокрема в інноваційній та єдиній в Європі Київській дитячій Академії мистецтв, яка за нормативними документами належить до початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів. Мистецтво – це перший провідник до гармонійного, соціалізованого, творчого життя дитини в сучасних умовах навчання, і саме відсутність інформаційного забезпечення з питань творчого розвитку особистості є однією з головних проблем в дошкільній освіті.

Оскільки Україна перебуває в процесі активних освітніх реформ педагоги закладів дошкільної освіти (ЗДО) стоять на роздоріжжі в питанні використання методів, форм та засобів навчання й виховання дітей дошкільного віку. Закон України «Про освіту» відкрив шлях до впровадження реформи «Нова українська школа». Проте, це базовий закон, який окреслює основні принципи, але не визначає всіх деталей того, як відбуватиметься освітній процес. Лише у

відповідності до нього приймаються окремі закони, зокрема: «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту» та про «Вищу освіту». Оскільки оновлення цих законів ще не відбулося, велика відповідальність лягає на плечі дошкільних працівників, які мають орієнтуватися в сучасних потребах суспільства, запитах батьків і потреб та інтересів дітей.

Актуальність дослідження. Оскільки процес реформування освіти вже торкнувся початкової школи, актуальності набирає питання оновлення програм дошкільної освіти. Відсутність сучасного інформаційного забезпечення процесу навчання дітей дошкільного віку ускладнює роботу педагога, але в той самий час спонукає його до модернізації засобів і методів навчання. В цьому випадку творчий підхід педагога відіграє головну роль у досягненні успіху освітнього процесу.

Вся освітня робота педагога з дітьми обов'язково включає в себе творчу діяльність, без якої естетична вихованість та гармонійний, всебічний розвиток дитини неможливий. Адже бачити та відчувати красу у повсякденному житті, інколи навіть у зовсім непримітних речах – це прекрасно. Краса – це вершина, з якої дитина може побачити те, чого без захоплення і натхнення, розуміння і почуття прекрасного, ніколи не побачить. Але ця краса має бути донесена до дошкільника відповідними засобами, з врахуванням особливостей сприймання краси мистецтва відповідно до вікових можливостей дитини. Отже, варто зауважити важливість поінформованості педагога в різновиді мистецьких творів, які можуть бути використані в роботі з дітьми.

Аналіз останніх публікацій. Окремі аспекти вирішення суперечностей дослідження особливостей розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах засобами мистецтва займалися Б. Ананьєв, М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Ю. Бродський, О. Макаренко, В. Розанов, В. Сластьонін, Б. Теплов, С. Шацький та ін..

Основні аспекти процесу інформатизації навчальних закладів та вивчення проблем державного управління інформаційно-освітнім середовищем висвітлено у працях українських фахівців сфери управління системою освіти (В. Бакуменка, Л. Беззубко, М. Білинської, В. Воронкової, Н. Гончарук, Г. Губерної, В. Дорофієнка, Ю. Комара, Я. Клейнера, В. Лугового, В. Огаренка, Н. Протасової, С. Серьогіна).

Оскільки питання використання мистецьких творів епохи модернізму не вивчено достатньою мірою, ми виділяємо роботу Т. Житнік, яка описує використання складних для сприймання дошкільниками картин в процесі їх особистісного розвитку.

Мета статті. Розглянути роль та важливість інформаційного забезпечення мистецької освіти дітей 5-го року життя.

Виклад основного матеріалу. Сучасні процеси реформування освіти спрямовані на пробудження художньо-творчої активності та розвиток творчої

особистості, починаючи з дошкільного віку. Необхідність зростання дитини в середовищі, наповненому мистецтвом, стає все більш очевидним. Однак, думки вчених розходяться у питанні використання творів мистецтва, що є складними для сприймання дітей дошкільного віку, зокрема дітей 5-го року життя.

Витвори мистецтва – архітектура, кіно, опера, балет, музика, література, живопис – все це неабияк впливає на людину, формує її як особистості. Мистецтво своїми художніми засобами допомагає людині глибше пізнати природу, відкоригувати ціннісне ставлення до неї, розв'язати певні світоглядні конфлікти і з'єднати свій духовний космос з одвічною гармонією космосу природного [3].

Значущість мистецтва також визначається рівнем впливу художніх образів на внутрішній світ людини, всі напрямки її соціальної діяльності. Найталановитіший дослідник цієї проблеми Л. С. Виготський відзначав, що мистецтво втягує в коло соціального життя найбільш особистісні складники нашої істоти. Для цього мистецтво володіє значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості. Мистецтво, органічно вплетене в тканину живих, зримих художніх образів, впливає на свідомість людини непомітно, як і на розум, почуття, волю [1].

Безсумнівно, характер впливу художньої культури на думки, почуття і поведінку дітей не слід як спрощувати, так і перебільшувати. Віддача тут не завжди миттєва і вона на пряму залежить від особливостей сприймання дитиною різних видів мистецтва. Сприймання дитиною (як і дорослою людиною) мистецтва – процес індивідуальний. Одна дитина після контакту з творами мистецтва може відразу ж безпосередньо відчувати на собі його вплив, друга буде довго роздумувати, поступово засвоюючи почерпнуте з нього, у третьої той же твір мистецтва залишить ледь помітний слід у душі. Четверта взагалі залишиться байдужою до побаченого. Саме тому, правильне інформаційне забезпечення мистецької освіти дітей 5-го року життя буде стимулювати розвитку творчого сприймання.

У цілому до мистецтва, пропонованого дітям 5-го року життя, на думку Є. О. Фльоріної, висувається ряд вимог:

1. Мистецтво має бути високої художньої якості та мати ідейно-виховну цінність. «Смак не може розвиватися на посередніх речах, але тільки на найкращих», – казав І.-В. Гете. Високої якості мистецтва для дітей наполегливо домагався М. Горький.

2. Мистецтво для дітей має бути доступним їхньому сприйманню. Занадто складне мистецтво викликає напруження дитячої свідомості, призводить до неправильного розуміння образу й нервового стомлення.

3. Тільки реалістичне мистецтво з його ідейним, правдивим зображенням життя корисне дітям.

4. Мистецтво для дітей має бути багатим і різноманітним за емоційним, смисловим змістом, а також за своїми виразними прийомами.

5. Твори мистецтва, демонстровані дітям, повинні бути позитивними, життєрадісними. У них не має бути місця песимізму, містици, сентиментальності, а також грубості та жорстокості.

6. Мистецтво для дітей має вирізнятися простотою, ясністю, яскравістю образотворчих засобів. Воно має бути правдивим, позбавленим фальші, яка псує смак і характер дитини.

7. Мистецтво для дітей має бути носієм високих моральних якостей, але цей моральний зміст не повинен перетворюватися на моралізування, яке руйнує образ у дитячому сприйманні, знижує його моральний вплив на дитину.

8. Підбираючи художній матеріал, дорослому слід розраховувати на той інтерес, який воно може викликати. Інтересом в основному визначається і емоційне ставлення дитини, й пізнавальна цінність пропонованого їй художнього матеріалу [4].

В цілому погоджуючись з цими вимогами, зазначимо, що реалії сучасного соціуму обумовлюють дещо інше розуміння ролі мистецтва у розвитку дитини. Беручи до уваги те, що у дітей п'ятого року життя інтенсивно розвиваються вміння подумки оперувати уявленнями про предмети, про їх загальні властивості, зв'язки й відношення між предметами і подіями [2] ми вважаємо доцільним давати до ознайомлення дошкільнику художні твори, які раніше вважались обтяжливими для сприймання. Наприклад, видатна робота Клода Моне «Сніданок» (Мал. 1), в якій, спостерігаючи, можна зрозуміти, що сніданок уже закінчився (це видно з зображуваних залишків чаю та їжі), і люди займаються своїми справами – дорослі жінки зайняті обговоренням чогось цікавого під час прогулянки, а маленький хлопчик захоплений власною грою. Все це відбувається не в реаліях сучасного часу, що стає зрозумілим з одягу персонажів.

(Мал. 1)



Уміння дітей 5-го року життя виділяти і розуміти деякі залежності між явищами і предметами породжує підвищений інтерес до будови різних речей, до причин тих чи інших явищ. У цей період збільшується кількість запитань, адресованих дорослим. У дітей виникають змістові просторові уявлення, вони навіть можуть уявити собі місцевість, у якій самі не бували. Стають чіткішими і диференціюються уявлення про час – окрім теперішнього, виділяється минулий і майбутній [2]. Саме тому ми вважаємо, що сучасна дитина у віці 4 років здатна до сприймання картин, які раніше вважались недоступними для неї у рамках її вікових можливостей. Правильний словесний супровід дорослого та його обізнаність в живописі будуть стимулювати інтерес до мистецьких творів складного характеру.

Апелюючи до думки А. О. Фльоріної вважаємо можливим і, навіть, обов'язковим демонстрування творів модерністичного характеру, яке несе не зовсім реалістичне та правдиве зображення предметів, людей та явищ природи. Повертаючись до історії мистецтва варто згадати Західну Європу на початку 20-го ст., де широкого розголосу набуває школа західноєвропейського мистецтва – модернізм (франц. *moderne* - новий, сучасний, кінець 19-го – 1910-ті роки). Ідеї модернізму відгукуються в освітньому просторі. Цей напрямок у мистецтві, який пропагує експериментарство у творчості, мав величезний вплив на образотворчу освіту. Педагогічно-методичною основою стає інтуїція та натхнення [5]. Саме натхнення, яке виникає від перебування дитини в красивому, естетичному середовищі, на нашу думку, є збудником інтересу до її творчої діяльності. Варто згадати, що умовою ефективного розвитку сприймання, пам'яті, мислення є організація відповідних дій самої дитини, забезпечення умов для її самостійних спроб, експериментування, дослідництва в процесі конструювання (обстеження форм, величин, простору), образотворчої діяльності (змішування фарб, забарвлення води, дослідження характеру ліній і мазків), у дидактичних та пізнавальних іграх [2]. Експерименти з фарбою, змішування кольорів, варіативність розміщення предметів на папері - все це є спільним у мистецтві дитини 5-го року життя і художників періоду «модерн», що підтверджує думку про доступність сприйняття складного мистецтва дитиною дошкільного віку.

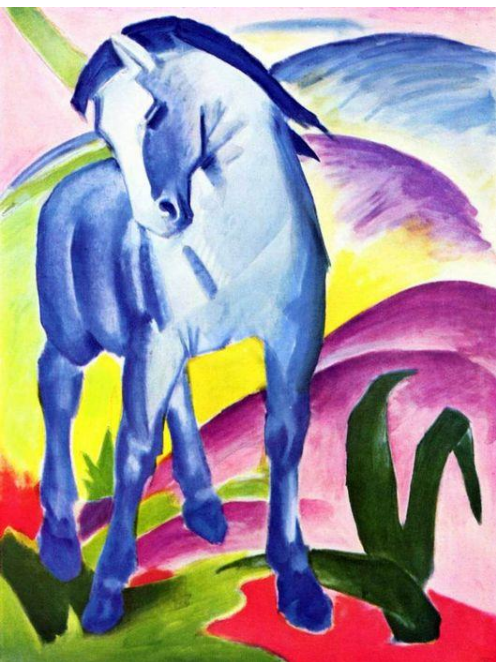
Одним з таких модерністичних напрямів, що можуть бути використані в знайомстві з мистецтвом дітей, є експресіонізм (лат. *expressio*, — відображення) (О.Кокошка, Е.Мунк та ін.), який у своїх авангардних формах відображає настрої, підвищену емоційність, духовний світ митця. Відмічаємо, що техніка дитячого живопису перегукується з художньою манерою експресіоністів. Потреба у рефлексії та відтворенні свого внутрішнього стану, що присутні у живописі дитини 5-го року життя, є і у роботах відомих митців-експресіоністів, які відображали своє ставлення, свої сумніви, страхи щодо соціального суспільства. Використовуючи картини експресіоністів можна спостерігати ще одне противоріччя з вимогами, що виділені О. Фльоріною, і є загальноприйнятими при ознайомленні з мистецтвом дітей дошкільного віку.

Ми говоримо про те, що експресіонізм пронизаний сентиментальністю і сумом, що вважається недопустимим для демонстрації дітям дошкільного віку. Та наша думка дещо інша: дитина ХХІ століття повинна мати доступ до повної емоційної палітри. Сум, печаль, жаль та інші нежиттєрадісні емоції іноді огортають і дитячу душу, треба лише навчити малюка їх правильно сприймати. Ірина Сігітова, художниця, розглядала з дітьми картини періоду експресіонізму, в тому числі роботу німецького художника Франца Марка «Синій кінь» (Мал. 2) та «Святий Жюльєн» (Мал. 3), і під час спілкування давала відповіді на їхні запитання. Діти помітили, що картини наповнені сумом: «Чому картини всіх експресіоністів такі сумні» - запитали діти. Експресіоністи з'явилися на рубежі двох століть під час початку першої світової війни. Час тоді було досить напруженим і сумним. Деякі факти з біографій експресіоністів досить трагічні. Банальність, потворність і протиріччя сучасного життя породжували у експресіоністів почуття роздратування, відрази і тривоги, які вони передавали за допомогою незграбних, спотворених ліній, швидких і грубих мазків. Колір вони вибирали гранично контрастний, щоб посилити вплив на глядача, не залишити його байдужим. Майже всі експресіоністи загинули молодими в першій світовій війні. Звичайно ж, їх творчість охоплено мотивами смерті, самотності, але при цьому і жагою до життя [6].

(Мал. 2)

(Мал. 3)

На нашу думку, такий тактовний, загальний і дещо пристосований до



дитячого сприймання опис картин надає дитині повну картину життєвих переживань, і стимулює розвиток доброї, здатної до співчуття особистості.

Якщо експресіоністи зображують внутрішній стан природи і людини то імпресіоністи зображали світ таким, яким він є, але з дещо присутньою іронією, що ускладнює сприйняття цього мистецтва дітьми дошкільного віку. Творчість К. Моне, К. Пісарро, А. Сіслея з реалістичною іронією відображає фрагментарні реальні ситуації, несподівані сюжети, особисті ракурси світу. Тим не менш їхні роботи насичені складними кольорами, неповторним нанесенням мазків, рефlekсами, які ще більш цікаві своєю виразністю. Ж. Сьора, П. Сіньяк (неоімпресіонізм) – запропонували розкласти тони на чисті кольори та спиратися на декоративні композиційні рішення, за допомогою великих кольорових плям («Недільна прогулянка на острові Гранд Жатт», 1884-1886рр. (Мал. 4)). Техніку, яка відтворює оптичні та просторові ефекти за допомогою мозаїчного стилю виконання, використовують і діти дошкільного віку [5].

(Мал. 4)



Звичайно, ця техніка не носить свідомий характер для чотирирічної дитини. Все, що допомагає ознайомлюватись та сприймати мистецтво періоду імпресіонізму - це емоції, які викликає художній твір у дитини.

Висновки. Аналіз потенціалу мистецької освіти в Україні дозволяє визначити, що вона є одним із могутніх засобів розвитку та формування молодого покоління, механізмом його соціалізації та культурної самоідентифікації. «Мистецька освіта – це засіб, який сприяє розвитку людських ресурсів, необхідних для використання їх цінного культурного

капіталу...» (Дорожня карта мистецької освіти, ЮНЕСКО, 2006 р.). Тому, інформаційне забезпечення педагога сучасними методами та засобами ознайомлення дітей з мистецтвом, використання в роботі з дітьми світових творів мистецтва буде стимулювати розвиток творчої особистості починаючи з дошкільного віку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов та створенні методичного забезпечення процесу ознайомлення дітей дошкільного віку з мистецтвом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.
2. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: В.О. Огнев'юк, К.І. Волинець; наук. кер. програмою: О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко, Н.В. Кудикіна; авт. кол.: Г.В. Беленька, Е.В. Белкіна, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білоskalенко, С.А. Васильєва, М.С. Вашуленко [та ін.] / Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головн. упр.осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 3-є вид., доопр. та доп. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.
3. Тарасенко Г. Художня екологія – школярам, або як формувати ціннісні орієнтації на природу засобами мистецтва. Мистецтво та освіта. 1997. №4. С.28-37.
4. Флерина Е. А. Основные принципы художественного воспитания детей. Дошкольное воспитание, 2009. № 7. С. 8-13.
5. <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiJ8o66mszcAhUniKYKHxK5A74QFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ird.npu.edu.ua%2Ffiles%2Fzutnik.pdf&usg=AOvVaw2sPdqzUGY6so0cuwLUbnFe>
6. <https://www.vkcyprus.com/articles/2166-blogger-sigitova>
7. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Віта Павленко
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Житомирського державного університету
імені Івана Франка
E-mail: pavlenko-vita@meta.ua

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті зазначено, що розвиток креативності – це одна з принципових цілей освіти. Завданням у наш час є виховання такої особи, яка була б здатна ухвалювати самостійні розумні рішення, знаходити вихід з різних ситуацій.

У статті проаналізовано особистісні якості, властиві креативним людям: незалежність, висока толерантність до невизнаного, розвинені естетичні почуття та ін. Висвітлено основні психологічні умови, що сприяють розвитку креативності.

Ключові слова: креативність, креативний учитель, розвиток креативності, креативне мислення, креативна уява.

The article states that development creative abilities is one of the principal aims of education. Today's task is to educate a person who would be able to make independent, intelligent decisions, to find out the way out of different situations.

The article analyzes the personal qualities of creative people: independence, to the unrecognized high tolerance, developed aesthetic sense, and others. The basic psychological terms of development of creativity are adopted.

Keywords: creativity, creative teacher, creativity development, creative thinking, creative fantasy.

Постановка проблеми. Одним із актуальних питань сьогодення є проблема розвитку креативності майбутніх учителів. Зазначимо, що саме у початковій школі створюються умови для розвитку креативності учнів. Розвиток креативності школярів – це одна з принципових цілей освіти. Завданням у наш час є виховання такої особи, яка була б здатна ухвалювати самостійні розумні рішення, знаходити вихід з різних ситуацій.

У цих умовах від педагога як носія загальнолюдських цінностей, вихователя нових творчих якостей вимагається високий рівень професійної компетентності й загальної культури, ціннісного самовизначення, здатності здійснювати свою діяльність відповідно до принципів демократизму й гуманізму у дусі толерантності й самооцінки кожної індивідуальності.

Актуальність дослідження. Актуальність зумовлена необхідністю виховувати покоління, здатне бачити проблеми, аналізувати їх та знаходити

нестандартні ефективні рішення. І саме майбутнє креативне покоління здатне подолати бар'єри шаблонності.

Стрімка динаміка, що відбувається в суспільстві на сучасному етапі розвитку соціальних і культурних змін, високий рівень розвитку сучасних технологій викликають необхідність перенесення уваги педагогів з процесу передачі готових знань на процес здобуття знань, тобто на розвиток креативного мислення й розвиток креативності школярів. Лише вчитель з високим рівнем креативності здатен розвивати креативність у своїх учнів.

Аналіз останніх публікацій. Дана проблема досліджувалася багатьма відомими науковцями, серед них: О. Антонова, Дж. Гілфорд, І. Гриненко, О. Дубасенюк, О. Дунаєва, І. Подорожна, С. Сисоєва, І. Шахіна та ін.

Останніми роками дослідженнями розвитку креативності майбутнього вчителя займаються, а саме : О. Антонова (*технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін*); І. Гриненко (*розвиток креативності вчителів гуманітарного профілю*); О. Дунаєва (*формування креативності майбутнього вчителя*); І. Подорожна (*розвиток креативності майбутнього вчителя природничого профілю*); В. Фрицюк (*формування креативності майбутніх учителів музики*); І. Шахіна (*формування креативності у майбутніх вчителів математики*) та інші.

Мета дослідження – проаналізувати особистісні якості, властиві креативним людям та визначити основні умови, що сприяють розвитку креативності.

Виклад основного матеріалу. У 1950 році із доповіддю «Креативність» виступив Президент Американської психологічної асоціації Джордж Гілфорд. Учений використав поняття «креативність» для позначення здатності індивіда до творчості, проте і сьогодні немає єдиної думки щодо визначення цього поняття [1, с. 443–456].

Джордж Гілфорд виділив *шість параметрів креативності*:

- здатність до знаходження і постановки проблеми;
- здатність до генерування великої кількості ідей;
- гнучкість – здатність до продумування різноманітних ідей;
- оригінальність – здатність відповідати на стимули нестандартно;
- здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі;
- здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу [1, с. 452].

Становлення вчителя в розвитку творчого навчального-виховного процесу включає в себе оновлення функцій, таких як *швидкість, гнучкість і оригінальність* мислення.

Швидкість мислення – це здатність учителя спонтанно реагувати на ситуації, які виникають у класі, що вимагають негайного плану дій, а також стежити за мисленням учнів; здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування нових ідей.

Гнучкість мислення вчителя передбачає вміння бачити особливості класу, спостерігати індивідуальні особливості учнів, як обдарованих і середніх. Різноманітність різних завдань на уроці дозволяє учням розвивати свої навички, але це не гарантує, що ці завдання цікаві та викликають мотивацію учнів до навчання, тому слід шукати нові шляхи вирішення проблеми. Отже, вміння вчителя – заохотити учнів своєю розповіддю; створити проблемне бачення ситуації.

Оригінальність мислення вчителя проявляється у виборі змісту, форм і методів навчання, що формує креативне ставлення учнів через відкриття, розвідку та самовдосконалення. Це особливо очевидно в розробці або способу роботи, де учень має можливість активної та самостійної роботи, формування науково-дослідного ставлення, проблеми сприйняття, формулюючи питання і гіпотези та перевірки їх, прийняття відповідних заходів.

Сучасний учитель модернізує змістовий компонент, застосовуючи групи методів продукування ідей. Учитель застосовує комплекс спеціальних *методів розвитку креативності*: методи проблематизації, методи продукування ідей, методи, спрямовані на розвиток аналітичного мислення.

Креативна особистість – особистість, готова до швидкої переорієнтації, переходу до якісно нової структури мислення, нестандартних дій в екстремальних умовах.

Існують різні погляди українських учених щодо визначення поняття «*креативний вчитель*». Так І. Гриненко розглядає креативність «у широкому розумінні слова як духовну здібність культурної (цілісної) особистості створювати новий продукт (ідеальний чи матеріальний) завдяки мотивації успіху, збагаченню ментального досвіду та стану психофізіологічної когерентності» [2].

На думку О. Дунаєвої «педагогічна креативність» – це динамічна якість учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів [33, с. 7].

Поняття «креативність» нерозривно пов'язане з поняттям «творчість». Обидва поняття здебільшого збігаються одне з одним, часто використовуються як синоніми. Причина цього і в походженні терміну «креативність» (від лат. creatio – творіння, від англ. creativity – творчий потенціал, творчі здібності).

Поняття *творчість* розглядається нами як свідомо активна діяльність людини, спрямована на відтворення та перетворення певних явищ дійсності.

Отже, *креативний учитель* – це вчитель, який:

- має власний стиль викладання, який формується під впливом як *внутрішніх* (попередніх знань, досвіду, професійних якостей), так і *зовнішніх* факторів (нормативних засад професійної діяльності, необхідності постійного підвищення кваліфікації);

- спрямовує свої зусилля на розвиток креативності учнів, їх креативного мислення, уяви й створює для цього необхідні розвивальні умови;

- впроваджує інноваційні педагогічні технології, що забезпечують розвиток креативного потенціалу учнів.

Якості креативного вчителя: сила, гнучкість, витривалість, координація.

Сила розуму – здатність учителя зосередитись на тому, що потрібно, і настільки, наскільки необхідно.

Гнучкість розуму – здатність учителя переключатись з одного ходу думок на інший. Це саме вміння нестандартно мислити.

Витривалість – здатність учителя тривалий час підтримувати високий рівень активності, не відволікаючись і не втрачаючи координації.

Координація розуму – здатність учителя оперувати одночасно кількома поняттями, зберігаючи рівновагу за будь-яких обставин.

Основними характеристиками креативної особистості є: інтелект, знання та досвід; широта кругозору; самостійність і сміливість мислення; здатність до критичного оцінювання попереднього досвіду і навколишньої дійсності; діалектичний світогляд; індивідуальність, оригінальність і незалежність у прийнятті рішень; альтернативність; здатність фантазувати; широке використання наукового підходу в практичній діяльності; постійний пошук оптимальних оригінальних рішень поставлених завдань; творчий стиль мислення, здатність бачити проблему; виявляти суперечності; творча фантазія; розвинена уява; прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці; високий рівень загальної культури.

Можемо виділити такі якості:

Моральні – чесність, відданість своїй справі, відповідальність, безкорисливість, гуманність;

Інтелектуальні – високий рівень інтелектуального розвитку, гнучке мислення, здатність до генерування нових ідей, критичність мислення, мобільність;

Вольові – цілеспрямованість, оперативність, сміливість, рішучість, працелюбність, упевненість, наполегливість; внутрішня мотивація.

Педагогічна креативність вчителя розвивається впродовж всієї педагогічної діяльності і є вирішальним чинником його просування до вершин педагогічної майстерності.

Стандартизація методичної підготовки вчителя початкової школи у закладі вищої освіти, відсутність гнучких навчальних планів, альтернативних програм, підручників та посібників, недостатнє використання сучасних інноваційних технологій не спрямовує студентів на майбутню професійну творчість, не моделює структуру методичної творчості. Тому однією з нагальних проблем вищої школи стає вироблення відповідної моделі креативної особистості. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки склались об'єктивні передумови для розв'язання означених суперечностей, теоретичного вивчення проблеми розвитку креативності й практичного вдосконалення системи методичної підготовки вчителів.

Науково-педагогічні спостереження та аналіз педагогічної діяльності креативного вчителя дають підставу стверджувати, що система індивідуальної креативності учителя має декілька періодів розвитку.

Початковий період охоплює процеси довузівської, вузівської та перші роки педагогічної діяльності учителя. Цьому періоду притаманні процеси формування професійного світогляду та психологічної готовності педагога до новаторської роботи, самостійності вибору шляхів професійної педагогічної діяльності; набуття особистісного досвіду. Варто при цьому враховувати, що в цей період зароджується процес самовизначення як результат довузівського, вузівського та післявузівського професійного вибору вчителя.

У вчителя посилюється потреба творчого підходу до навчання і виховання, намагання якісного переосмислення форм і методів роботи. Забезпечується органічний взаємозв'язок формуючого й особистого досвіду молодого вчителя з творчою педагогічною діяльністю всіх членів педколективу. До навчально-виховного процесу вчитель намагається активно залучати популярні педагогічні ідеї, новітні освітні технології на рівні інтуїтивного відбору без послідувального аналізу їх ефективності.

Наступний *період формування системи індивідуальної творчої діяльності вчителя* характеризується зародженням концептуальних засад творчої педагогічної діяльності, умотивованим вибором освітньо-виховних ідей, теорій інноваційного опрацювання; практичне втілення особистісних педагогічних моделей у навчально-виховний процес за умови їх попередньої експериментальної апробації.

Протягом цього періоду вчитель опановує методи науково-обґрунтованого творчого пошуку інноваційних моделей, що відзначаються унікальністю і педагогічною доцільністю, сприяють ефективності навчально-виховного процесу, вирішенню актуальних завдань освіти та успішної педагогічної діяльності всього освітнього закладу.

Період активного креативного розвитку особистості вчителя пов'язаний з процесами постійного оновлення інноваційних педагогічних моделей та інтенсивності зростання результативності навчально-виховного процесу, доповнення та обґрунтування концепцій особистої творчої діяльності, створення власного педагогічного стилю, почерку; формування та самореалізації особистості з урахуванням потенціальних здібностей і потреб суспільства. Створюється індивідуальна творча система професійної діяльності креативного вчителя.

Період найвищого рівня розвитку індивідуальної творчої системи дії учителя характеризується розширенням науково-інноваційного підходу до розвитку педагогічної творчості на рівні експериментального дослідження, науково-теоретичного узагальнення форм і методів роботи, які мають новаторський характер, зростання готовності до якісних змін в системі творчої роботи, виявлення проблем і науково-педагогічному обґрунтуванні шляхів їх вирішення.

Особливістю періоду найвищого рівня креативного розвитку педагога стає його науково-дослідницький рівень роботи. Педагог постійно знаходиться в атмосфері творчого пошуку, творчої діяльності, активно спілкується з науковцями, розширює діапазон безпосереднього поєднання педагогічної науки і педагогічної практики; рівень його педагогічної креативності характеризується розвитком самопізнання, самореалізації, самопрогнозування пошукової роботи.

Ступінь підготовленості вчителя до креативної навчально-виховної роботи залежить від рівня сформованості педагогічного мислення. На це вказував ще К. Ушинський, підкреслюючи, що педагогіка – один із видів мистецтва, яке вимагає від учителя високорозвинутого педагогічного мислення. Педагогічне мислення учителя – це особливості мисленевої діяльності, обумовлені характером його професійної праці.

Оскільки педагогічне мислення пов'язане з осмисленням учителем кожної навчально-виховної ситуації, раціональним вибором і реалізацією оптимального варіанту її вирішення, то більш ефективному розв'язанню розумових завдань буде сприяти креативний характер педагогічного мислення, специфіка якого визначається тим, що це не тільки пізнавальний, але й конструктивно-перетворюючий процес.

Особливістю *креативного стилю мислення* педагога є психічна готовність його до технологічних нововведень, схильність до новаторства, вміння переосмислювати, обґрунтовувати педагогічні явища, виробляти власний креативний стиль [5].

Ефективність розвитку креативності *майбутніх учителів* зростає, якщо в процесі навчання у закладі вищої освіти дотримуватися наступних умов:

- формування у студентів чіткого уявлення про сутність поняття «креативність»;
- креативний підхід до проведення різних видів завдань на заняттях для підвищення захопленості обраною професією;
- створення середовища, сприятливого для розвитку креативності майбутніх учителів шляхом усунення бар'єрів креативності та демонстрацією викладачами зразків креативної поведінки;
- використання сучасних (комп'ютерних) технологій навчання [4, с. 114–120].

Бар'єри прояву креативності вчителя: боязкість оцінки іншими людьми. У будь-якій новій справі завжди є велика вірогідність невдачі, помилки. Часто ми вважаємо за краще зробити що-небудь старим перевіреним способом, ніж експериментувати, сподіваючись на успіх.

Потрібно достатній рівень сформованості вміння долати перешкоди, які можуть виникнути на шляху розвитку креативності вчителя. Наприклад, такі:

- 1) *конформізм* – бажання бути схожим на інших учителів; учитель боїться висловити незвичайні ідеї через страх показатися смішним або не дуже розумним;

2) *самокритичність* – учителі, які бояться власних ідей, як правило, не бувають новаторами; необхідно своєрідну рівновагу між обдарованістю і самокритичністю, бо занадто прискіплива самооцінка може призвести до творчого тупика;

3) *страх* – страх невдачі сковує уяву й ініціативу вчителя;

4) *ригідність* – утрудненість у зміні способів діяльності в нестандартних умовах;

5) *швидкість* – прагнення знайти рішення нового завдання негайно; але надмірно висока мотивація часто сприяє прийняттю неадекватних, помилкових рішень [6, с. 18].

Ще В. Сухомлинський підкреслював, що лише творчий учитель здатний запалити в учнях жагу пізнання, тому кожному педагогові необхідно розвивати креативність, що є головним показником його професійної компетентності. Основна концептуальна ідея технології ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дає можливість забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, наукової й практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію особистісного і діяльнісного підходів.

Розвивальне навчання і розроблені моделі побудови педагогічного процесу сприяють не тільки формуванню знань, умінь і навичок, але й розвитку педагогічних обдарувань, творчого мислення майбутнього педагога, інтелектуалізації його особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності.

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що *креативність* розуміється як властивість особистості, здатної до створення чогось нового, причому творчий процес не запрограмований, непередбачуваний і раптовий. При цьому до уваги не береться цінність результату творчого процесу і його новизна для великої групи людей, для суспільства або для людства. Головне, щоб результат був новим і значущим для самого «творця».

Перспективи подальших досліджень. Подальшого вивчення потребує проблема дослідження технологій розвитку креативності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / Дж. Гилфорд; пер. с англ. Э.А. Голубевой [зб. / ред. А.М. Матюшкин]. Москва : Прогресс, 1965. С. 443–456.

2. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.

3. Дунаєва О.М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 23 с. С. 7.

4. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів: [монографія] / за ред. проф. О.Є. Антонової. Житомир, 2017. 158 с.
5. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: [монографія]. Киев : Вища школа, 1997. 146 с.
6. Рындак В.Г. Педагогика креативности: монография. Москва : Универ. книга, 2012. С. 18, 24–25.

*Передрук Маріанна,
магістр
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У статті розглядаються проблеми формування ключових компетентностей на уроках літературного читання, мета ключових компетентностей. Розкрито роль літературного читання, який сприяє досвіду міжособистісного спілкування.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, ключові компетентності, літературне читання, критичне мислення.*

The article deals with the problems of formation of key competences in literary reading lessons, the goal of key competencies. The role of literary reading, which contributes to the experience of interpersonal communication, is revealed.

Key words: *competence, competence, key competencies, literary reading, critical thinking.*

У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. [1]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях зарубіжних науковців поняття “читацької компетентності” з’явилося на початку 70-х років ХХ століття і розглядалось різноаспектно. Спочатку сутність читацької компетентності визначалась у межах психолінгвістичної концепції Н.Хомського [7]: як знання системи мови, на противагу володіння нею в реальних ситуаціях. У наступні, (80-90-і) роки, у дослідженнях вчених пріоритетним почав виступати діяльнісний підхід. Так,

G. Westhoff визначає читацьку компетенцію як здатність індивіда до осмислення письмових текстів різних типів, різних формальних структур, пов'язує їх з більш широким контекстом – використання для досягнення власних цілей, розвитку знань і можливостей для активної участі в житті суспільства [5]

Дидактико-психологічними дослідженнями читацької компетентності займаються і українські дослідники: (О.Я.Савченко, Н.В.Чепелева, О.Вашуленко) читацька компетентність розглядається як базова складова пізнавальної і комунікативної компетентностей. За визначенням О.Я.Савченко – «це інтегроване особистісно-діяльнісне утворення, що є результатом взаємодії знань, умінь, ціннісних ставлень, що набувається у процесі реалізації змісту літературного читання» [3]. На думку Н.В.Чепелевої, сутнісну ознаку цієї категорії становить: «комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, які дозволяють йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступаючи в діалог з автором, оцінюючи прочитане, виражаючи своє ставлення до нього. Вона включає три блоки – когнітивну, операціональну та комунікативну компетентність» [6]. О. Вашуленко вважала, «цілеспрямоване формування читацької компетентності залежить передусім від рівня мовленнєвого розвитку учнів як необхідної передумови засвоєння основ наук, психічного, особистісного та соціального розвитку» [4].

Науковці вважають, що набуття молодшими школярами нових знань, наскрізних умінь і читацьких навичок, вплинуть на їхні компетентності, сформуєть здатність реагувати на запити суспільства та сприятимуть культурному розвитку.

Мета статті – проаналізувати формування ключових компетентностей молодших школярів на уроках літературного читання.

Виклад основного матеріалу та аналіз отриманих наукових результатів.

Компетентність - це результативно-діялісна характеристика освіти, яка набувається у процесі навчання та особистого пізнавального і життєвого досвіду (О.Я.Савченко).

Компетенція – соціально закріплений освітній результат; реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі (Н.М.Бібік).

До ключових компетентностей належать:

1) 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;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних

комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування;

3) Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами. [2]

Оскільки основними складовими компетенції є знання, вміння, навички, досвід, цінності та ставлення, у період формування ключової компетентності «вміння вчитися» важливим є розвиток таких навичок як пізнавальна та творча активність, взаєморозуміння, емпатія, тощо.

Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій.

У змісті початкової освіти читанню належить особлива роль. Цей предмет є багатофункціональним. Метою початкового курсу «Читання» є формування у молодших школярів першооснов читацької культури, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості засобами художнього слова. Читання рідною мовою є потужним засобом виховного і розвивального впливу на особистість дитини. Воно прилучає молодших школярів до скарбниці духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, сприяє моральному, та естетичному розвитку. Поряд із цим на всіх уроках читання відбувається систематична, комплексна робота з формування в учнів усіх складових повноцінної читацької навички, вміння працювати з текстом, з розвитку зв'язного мовлення. [2]

Я погоджуюсь з О.Я.Савченко, що читання рідною мовою є одним із засобів виховного і розвивального впливу на особистість дитини. Воно зближує молодших школярів з скарбницею духовності та культури, літературних надбань українського народу і народів світу, сприяє моральному та естетичному розвитку.

У процесі опрацювання текстів різних жанрів на уроках класного і позакласного читання створюються передумови для формування самостійної читацької діяльності, літературного розвитку школярів, стимулювання елементарної творчості на основі прочитаного, розгляду живопису і життєвих вражень. Читаючи, учні збагачують, уточнюють, активізують свій словник, у них формуються світоглядні уявлення, поняття, вміння висловлюватись усно і письмово. Читання художніх творів, у яких розкривається внутрішній світ переживань, думок, мрій людини, розширює життєвий досвід, сприяє усвідомленню ними цінностей, норм поведінки, які підтримуються

суспільством. Це зміцнює «природне бажання дитини ставати кращою» (В. О. Сухомлинський). Осмислення змісту багатьох творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає у дітей глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності, дозволяє їм зрозуміти внутрішній світ інших людей. [2]

Відкритість, пластичність мислення, яскравість почуттєвої сфери дітей цього віку величезні. Щоб використати цей потенціал, вчителі початкової школи мають бути добре підготовленими. Нова школа, сім'я чекають на вчителя, який не ламає характер дитини, не тисне на неї, а співпрацює, буде навчання на діалозі і партнерських відносинах, утверджує людську гідність учня. Тому на уроках читання маємо створити хороші умови для втілення ідеї гуманної педагогіки. Тому це зумовлює необхідність індивідуалізації читацької діяльності учнів: застосування диференційованих завдань на уроці і для домашньої роботи, завдань на вибір, індивідуального підходу в оцінюванні темпу і виразності читання та ін.

На мою думку вчитель повинен використовувати на уроках літературного читання все більше новинок. Оскільки в таких умовах в дитині формується майбутній дослідник, де він вчиться спостерігати та аналізувати ситуації з якими зустрінеться у майбутньому. Осмислення змісту творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає у дітей глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності, дозволяє їм зрозуміти внутрішній світ інших людей.

На уроках потрібно застосовувати інтерактивні методи навчання. Тому що під час інтерактивного навчання учні вчать мислити творчо, критично, висловлювати власні думки, приймати обґрунтовані рішення; формуються навички толерантного спілкування, вміння аргументувати свої погляди, об'єктивно оцінювати власну роботу та роботу інших. Також доречно використовувати інноваційні технології, які вдосконалюють зорове сприйняття і вимову, дають змогу отримати результати своєї праці, добитися глибоких і міцних знань, практичних умінь і навичок учнів. Це: "Асоціативний куш", Читання із зупинками, гра "Так – ні", читання з передбаченням, "Крісло автора", "Мозкова атака", робота в групах, парах, гра «Карусель", методика "Взаємне навчання", "Кероване читання з передбаченням", "Порушена послідовність", та ін.

Вчитель у своїй діяльності має використовувати ігрові методи, через які можна досягти певної мети, непомітно для дитини та без тиску на дитину.

Висновки і перспективи досліджень. Отже, актуальною залишається розробка таких підходів до навчання, які б посилювали орієнтованість на формуванні ключових компетентностей на уроках літературного читання, спрямованих насамперед на розвиток творчої, комунікабельної, критично мислячої, самостійної, допитливої особистості, що сприяє забезпеченню соціалізації молодших школярів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у формування ключових компетентностей на уроках літературного читання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. [електронний ресурс]: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911
2. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: : Посібник для вчителя. К: Освіта,2007. 334 с.
3. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної Вашуленко О.В. Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра // Початкова школа. 2011 –№ 12.
4. Westhoff G. Fertigkeit Lesen [text] / Westhoff G. – Goelthe-Institut Muenchen, 1997 –176 s.
5. Чепелєва Н.В. Технології читання. К.: Главник, 2004. 95 с.
6. Хомский Ноам. Язык и мышление. М.: изд. МГУ, 1972. 123 с.

УДК 37.013.42:044.77

Ірина Пилип'як
аспірант *Akademii Pedagogiki*
Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
(м. Варшава, Польща),
ДНЗ «FOR FUN»

ІНТЕРНЕТ – ДЖЕРЕЛО ЗМІН В СІМЕЙНИХ СТОСУНКАХ

У статті розглянуто роль інформаційно-комунікаційних технологій в повсякденному житті людини; вплив технологій на формування підстав поведінки особистості.

Ключові слова: *цифрові носії, інформаційно-комунікаційне середовище, Інтернет, смартфон.*

The article shows the role of digital media in everyday life and its influence on the formation of attitudes and behaviors.

Key words: *digital media, environment digital, Internet, smartphone.*

Постановка проблеми. Інформаційно-комунікаційні технології останнім часом зайняли в житті людини дуже важливе місце і стали фундаментом для наступаючих змін.

Повсякденне життя людини ще на початку ХХ століття дуже відрізнялось від сьогоденного, головним чином внаслідок технологічної революції, а також від маси поліпшень і рішень які полегшують наше буденне життя. Нові технології і пристрої, такі як Інтернет, комп'ютер, а також планшети і смартфони є невід'ємною частиною в нашій роботі і мають на неї великий вплив. Є джерелом того, що багато дій – зв'язок між окремими групами, наші щоденні заняття та інтереси (нд, музика, спорт, приготування їжі) підприємницька діяльність, вирішування професійних питань чи управління групою людей, – все це є набагато простіше, через постійний доступ до інформації і програм, в яких знаходимо розв'язання будь-якого поставленого завдання. Велику кількість спеціальних можливостей, які використовуємо повсякденно (нд: швидкий обмін інформацією і даними, незалежно від географічного положення) ще донедавна не існувало, і багато з них не були доступними [6, с. 56].

Актуальність дослідження. «Сім'я являє собою колицу особистості кожної людини, тому що саме сім'я соціалізує, формує світогляд і урізноманітнює ставлення дитини до навколишнього світу» [7, с. 5]. Ця соціальна група завжди перебувала в центрі уваги філософів, педагогів, соціологів. Вчені стверджують, що саме сім'я є основним осередком суспільства, який великою мірою впливає на розвиток молодої людини. Соціологи вважають сім'ю найміцнішим і найстарішим елементом соціальної організації. Сім'я є універсальною соціальною організацією, що відбувається в традиціях всіх відомих нам культур. Вона характеризується підпрограмою цілого ряду людських дій, спрямованих на задоволення конкретних потреб її членів [8, с. 313;]. У зв'язку з вищезазначеним, виникає необхідність дослідження ролі Інтернету в так важливій складовій соціуму – сім'ї.

Мета статті – дослідити, яку роль в сімейних відносинах відіграє використання сучасних комунікаційних технологій. Відзначити, як сильно змінилися відносини між батьками і дітьми в результаті стрімкого розвитку техніки.

Аналіз останніх публікацій. Цією проблемою займається чимало фахівців (Kędzińska W., Andrzejewska A., Bednarek J., Wałachowicz J.). Багатогранний характер інформаційних технологій порушували у своїх працях М. Hammer і J. Champy , Ph. Kotler [9, с. 43]. Вчені відзначили, що мобільні технології вносять суттєві зміни, які відбуваються як у сфері бізнесу, так і в соціальній сфері. Вчені у своїх роботах однозначно вказують на великий потенціал бездротових рішень для полегшення повсякденного життя людей. Н. Stipp вважає, що електронні засоби масової інформації дуже суттєво змінили структуру сімейного часу. Перегляд телевізора і використання Інтернету швидко випередив інші, активні, форми проведення вільного часу [10, с. 130-131;].

Виклад основного матеріалу. Зміни, які виникають в сім'ї відбуваються під впливом прогресу суспільства. Основною умовою цих змін є інтенсивний

розвиток електронних засобів масової інформації. Кожна сім'я в нинішньому світі живе в оточенні засобів масової інформації, які, в свою чергу, сприяють обмеженню в спільно проведеному часі. Все рідше члени сім'ї проводять свій вільний час разом, рідше відправляються за місто, ходять на прогулянку, в театр чи кіно. В сучасному суспільстві існує нова форма проведення родинного відпочинку: кожен член сім'ї відпочиває окремо - діти за комп'ютером, а дорослі перед телевізором, або планшетом. Батьки перестали розуміти ціну сімейних вартостей, які об'єднують родину.

В сучасній родині відбулось багато змін – як і позитивних, так і негативних. Молоді батьки (найчастіше мами) одразу після народження дитини, шукають підтримки на Інтернет-форумах, в соціальних мережах; а доступ до Інтернету відкриває їм широкі можливості для цього. Чим більше часу батьки проводять на пошук відповідей і Інтернеті, тим менше часу вони безпосередньо спілкуються з дитиною. Спостерігаючи за сучасними батьками чи нянями, які гуляють по житлових провулках чи парках, не важко помітити, що переважно більшість з них не підтримує ані зорового ані словесного контакту з дитиною. Часто ці люди зайняті розмовою по мобільному телефону або переглядом веб-сайтів. Свою увагу вони направляють у бік дитини, коли хочуть їй зробити фотографію, щоб потім відправити з смартфона або планшета до друзів, або, щоб ці фотографії розмістити в соціальній мережі. Не дивує нас сьогодні, вигляд дитини в візочку яка грається телефоном, слухає музики чи дивиться мультики з цього пристрою. Навпаки, все рідше можна зустріти в руках дитини традиційну іграшку, таку як брязкальце. В автомобілях, де ми все частіше встановлюємо монітори, ми також займаємо увагу дитини під час подорожі на перегляд фільму. Екрани скрізь, і що раз в більшій мірі звертають на себе увагу [11, с. 60].

Засоби масової інформації, а зокрема монітори, мають шкідливий вплив на розвиток дитини, якій не вистачає безпосередньої уваги і зацікавлення з сторони батьків [12, с. 24].

Сучасна сім'я виконує велику роль у формуванні соціальних і культурних орієнтацій молоді людини. У культурному розвитку дітей та молоді дуже важливий приклад самих батьків, зокрема участь батьків і дітей в таких видах культури, як музика, мистецтво, кіно, театр [13, с. 12-15;].

Реальність ХХІ століття, в якій ми існуємо, - це плавна сучасність, яка не вписується в певну форму, постійно змінюється і знаходиться у вічному русі [1, с. 15-20].

По всьому світу, безперервно протягом багатьох років, публікуючи незлічені кількості статей, рефератів, досліджень, вчені займаються впливом на кожного члена соціуму того, що публікується в формі змісту і образу. Крім того, оцінюють представлені зміст і образи пов'язані з даними подіями представленими в ЗМІ. Особливо вони стосуються телебачення та Інтернету, тому що ці носії мають виняткову здатність впливати на основні почуття

людини, в той же час затирають диференціацію між уявою одержувача і реальністю.

Часто вплив батьків на дітей має плановий, умисний, свідомий характер, який призводить до передбачуваних батьками змін особистості. З іншого боку сім'я, більшою мірою, ніж інші середовища виховання, дає дитині цілий ряд дій, що є автоматичними, незапланованими і в будь-якому випадку викликають постійні зміни [2, с. 33]. Постійне перебування разом членів сім'ї дає батькам можливість передачі дітям різного виду знань [3, с. 49].

Інтернет з появою сторінок World Wide Web (www) швидко набув широкого поширення в світі. «Число його користувачів в світовому масштабі в період з 1995 по 2002 р., збільшилося з 26 до 580 мільйонів. «У лютому 2004 року більше чверті дорослих поляків використовували Інтернет». Кожен член сім'ї, користуючись Інтернетом в домі може бути духовно відсутнім в своєму будинку, найчастіше відносини будуються з людьми за межами сім'ї і можуть бути більш живими, ніж поточні з братами, сестрами чи батьками. Діти, як правило, краще знають можливості Інтернету ніж батьки, що викликає загальну зміну їх положення в сім'ї. Батьки практично не мають доступу до контролювання змісту веб-сайтів, якими користується їхня дитина. До джерел непорозумінь і конфліктів в сім'ї які відбуваються через Інтернет, додається також вартість його установки і експлуатації, які для середньо статистичної польської сім'ї високі [4, с. 234].

Телевізор, ЗМІ, Інтернет призводять до ослаблення міжродинних зв'язків. Розважальні програми, фільми, щодня показують конфлікти сімейного життя-невірність у шлюбі і розлучення, конкурентоспроможність братів і сестер, відділення сімейного життя від суспільства.

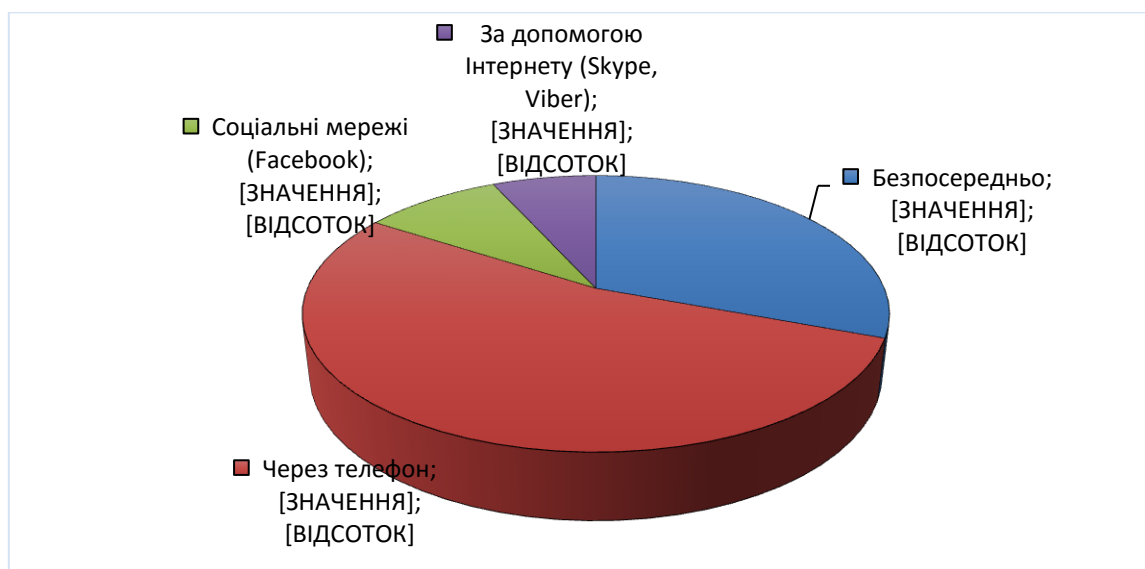
Інтернет заповнює в багатьох сім'ях, перш за все в неблагополучних, компенсаційну роль, реалізуючи в якійсь мірі такі функції: когнітивні, комунікаційні, розважальні. Руйнівний вплив на організацію сімейного життя також надають такі явища, як злидні, безробіття, руйнування сім'ї, розлука, дисфункція в сфері створення правильних емоційних зв'язків. Важке становище дитини в подібних випадках поглиблює крім того, низький рівень освіти батьків, відсутність ініціативи в організації дозвілля та участі в культурному проведенні часу [5, с. 156-157]. Інтернет займає особливе місце в житті сучасної сім'ї. У сучасному світі, Інтернет став для багатьох людей основним, а часто єдиним джерелом знань про навколишній світ. Він відштовхує інші альтернативні образи реальності, такі як науковий, філософський або розсудливий образ життя.

Власні дослідження в області впливу Інтернету і нових комунікаційних технологій на родинні стосунки.

Беручи участь в лекціях в педагогічному університеті в Кракові, спільно з науковим керівником дійшли до пропозиції, дослідити як впливає інтернет на сімейні відносини і чи викликає в них визначені зміни.

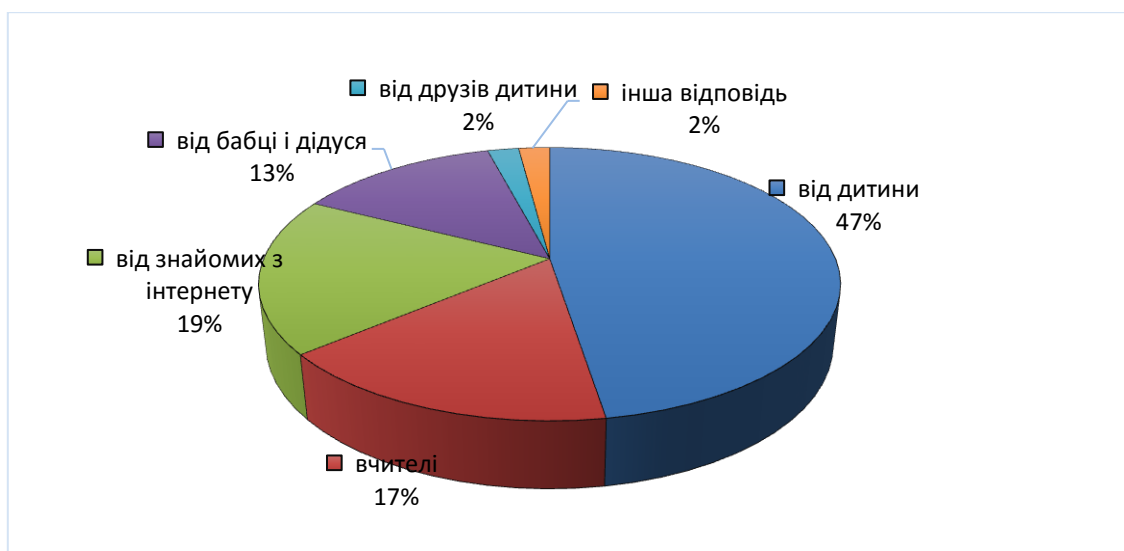
Територією моїх досліджень служило середовище міста Івано-Франківська, там проживала основна група опитуваних, інші учасники дослідження проживали за межами міста. В дослідженнях взяли участь сто двадцять сімей. Віковий діапазон опитаних респондентів починався з 21 року. Найчисленнішою групою опитаних становила група, яка була у віці 31- 40 років. 38% опитаних сімей має двох дітей , 32% - одна дитина , троє - 16% , чотири - 8%, п'ять - 6%. Цей результат свідчить про те, що все менше і менше пар воліє багатодітні сім'ї, зазвичай пари хочуть мати не більше однієї дитини. В роботі використано методіку опитування – анкетування. Питання в анкеті стосуються змін, які відбуваються в сім'ї під впливом сучасних засобів комунікації.

Маючи всі підраховані дані з анкети батьків, я приступила до аналізу відповідей, які безпосередньо пов'язані з змінами які відбуваються в родинних зв'язках. Звертаючи увагу на той факт, що опитані батьки, як правило працюють, а їх діти у різному віці і протягом дня перебувають поза домом, дізналася як батьки протягом дня розмовляють з дітьми.



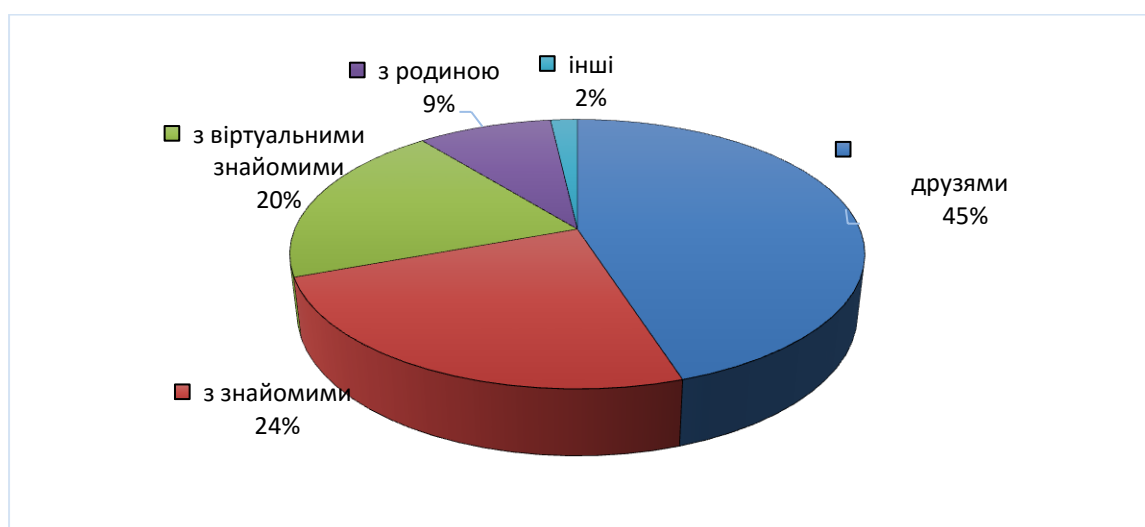
Діаграма 1. Спосіб спілкування батьків з дітьми протягом дня.

Дані представлені на діаграмі вище, дають зрозуміти, що більший відсоток опитаних батьків своє безпосереднє спілкування з дітьми на спілкування по телефону. З діаграми випливає, що в зв'язках між членами сім'ї, займають місце нові форми комунікації, такі як соціальні мережі, Skype, Viber. Також за даними діаграми 1 видно, що безпосередньо, впродовж дня розмовляє зі своїми дітьми тільки 31% опитаних батьків. Наступним етапом дослідження було запитання, від кого батьки дізнаються про таємниці своїх дітей. Це питання показує діаграма 2.



Діаграма 2. Довіра в стосунках між батьками і дитиною

Аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок, що майже половина опитаних батьків підтримають з дітьми добрі, надійні відносини. А велику групу серед опитаних займають батьки, які про секрети своїх дітей дізнаються від друзів з Інтернету. Тобто у сучасних дітей друзі з інтернету викликають більше довіри, ніж бабусі і дідусі або вчителі. Відповідь "від колег-дитини" складають найменшу частину відповіді батьків. Це свідчить про те, що батьки не знайомі і не спілкуються безпосередньо з друзями дітей, і що на нинішньому етапі масового розвитку засобів комунікації, сучасні діти віддають перевагу спілкуванню "онлайн". Наступним цікавим етапом дослідження виступало питання, з ким діти (на думку батьків) найчастіше спілкуються з допомогою Інтернету.



Діаграма 3. Комунікація за допомогою Інтернету

Дослідження діаграми 3 показує, що найбільшу групу дітей складають ті, які за допомогою Інтернету спілкуються з друзями. Можна підсумувати, що дана група опитаних батьків вважають Інтернет за основний вид спілкування дітей з друзями. Менший відсоток належить батькам, які вважають, що діти частіше спілкуються через Інтернет з колегами. З цього випливає, що, колеги, діти займають ту ж позицію, що друзі з Інтернету. На думку батьків, спілкування з сім'єю через Інтернет віддає перевагу тільки 9% дітей.

Висновки. Підсумовуючи, можна сказати, що всі опитані батьки вважають за оптимальне використовувати у своїй міжродинній комунікації сучасні форми спілкування. Безпосереднє спілкування в сім'ї, поступово замінює спілкування по телефону і спілкування в мережі. У сімейних відносинах присутні так звані "треті особи" – друзі з Інтернету, до яких діти проявляють більшу довіру, ніж до рідних бабусі й дідуся. Великий відсоток дітей приймає Інтернет - як найцікавіший спосіб спілкування з друзями.

Сучасні форми спілкування змінюють соціальні відносини, як у вузькому колі, який створює найближча родина, а також і в більш широкому діапазоні. Це пов'язано з тим, що традиційне спілкування, засноване на прямих розмовах «очі в очі», поступово змінюється на спілкування з «через екран». Члени сімей, а зокрема батьки з своїми дітьми або діти між собою, спілкуючись через мережу, майже всю передачу інформації посилають на вербальний текст. Таким чином, зникає дуже важливий елемент передачі інформації, в якому крім змісту, також знаходиться великий ресурс емоцій і почуттів, певна тональність мовлення, міміка, жести і т. д. З даних, зібраних під час опитування сімей, чітко видно, як формуються соціальні відносини між членами сімей, і ми можемо пригадати собі як вони виглядали раніше, коли ще не так популярними були електронні ЗМІ. Багато опитаних, які сьогодні з повним схваленням говорять про те, як комфортно сьогодні вони використовуються сучасні засоби масової інформації в спілкуванні зі своїми дітьми, однак згадує інший спосіб виховання; час, коли ще не був так популярний пристрій - мобільний телефон, був майже недоступний. Було більше часу на безпосередній контакт і діалог з членами родини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Braun-Gałkowska M., Oddziaływanie Internetu na psychikę dzieci i młodzieży, „Edukacja Medialna” 2003, nr 3, s. 15-20.
2. Pater Ks. D, WT UKSW Współczesne media a relacje w rodzinie, Kultura – Media – Teologia 2015 nr 21, s.33.
3. Gała A.E, Uwarunkowania wychowawcze, Lublin - Wrocław 1992, s. 49.
4. Dyczewski L., Więż rodzinna a media elektroniczne, ruch prawniczy, ekonomiczny i sociologiczny. ROK LXVII - zeszyt 2005, s.234.
5. Izdebska J., op. cit., s. 156–157.

6. Łysik Ł., Machura P., Rola i znaczenie technologii mobilnych w codziennym życiu człowieka XXI wieku, Wrocław 2014,
7. Ziemska M., Rodzina a osobowość, Warszawa 1975, s. 5.
8. Szlendak T., Rodzina, [w:] Encyklopedia socjologiczna, Warszawa 2000, s. 313.
9. Hammer M., Champy J., Reengineering w przedsiębiorstwie, Warszawa 1996
10. Stipp H., Nutzungsalter und neuer Medien in der USA, „Medien Perspektiven” 2000, nr 3, s. 130-131.
11. Kawula E., Zawisza, Komputer jako znaczący towarzysz rodziny, Studium Kształcenia Nauczycieli, Uniwersytet.
12. Chymuk M., Topa D., Edukacja pro rodzinną, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 200, s.24.
13. Tuszka Z., Socjologia rodziny, Warszawa 1991, s.12- 15.

Полошинович Вікторія
*студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
victoria_1210_12@ukr.net*

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРА В РІЗНИХ ВИДАХ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема створення можливостей структурування музичних здібностей. Охарактеризовано загально-теоретичні підходи до проблеми розвитку музичних здібностей, які забезпечують ефективне формування важливих якостей учнів на уроках музичного мистецтва.

Ключові слова: музичні здібності, естетичне виховання, педагогічний процес, емоційність, знання, навички.

The article deals with the problem of creating opportunities for structuring musical abilities. The general-theoretical approaches to the problem of development of musical abilities, which ensure the effective formation of the important qualities of students in musical art lessons, is described.

Key words: musical abilities, aesthetic education, pedagogical process, emotionality, knowledge, skills

Постановка проблеми. Одним із завдань навчально-виховного процесу є його розвивальна функція, яка має реалізовуватися через зміст та методи навчання. Саме тому, розвиток музичних здібностей учнів молодшого шкільного віку на уроках музики є домінуючим напрямком навчання, особливо на початковому етапі. У педагогічній практиці існує багато рекомендацій для вирішення цієї проблеми з використанням як традиційних, так і додаткових нетрадиційних засобів для її вирішення. Такими засобами для розвитку музичних здібностей учнів є використання комп'ютерних програм на уроках музики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналітичний огляд наукової та спеціальної музичної літератури показав, що у проведених раніше дослідженнях, навчально-методичних посібниках велика увага надається розвитку музичних здібностей учнів і впровадженню інформаційно-комп'ютерних технологій в школі.

Зокрема, питання розвитку музичних здібностей висвітлювалось в роботах різних науковців, зокрема: Ю. Болотіна [1], Л. Бочкарева [2], О. Коваль [6], Б. Теплова [14] та ін.

Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, в кожній з них увага здебільшого акцентується на формуванні здібностей в певному виді діяльності залежно від мети навчання, а ціла низка питань, пов'язана з розвитком музичних здібностей учнів в інших видах діяльності не зовсім розглянуто.

Мета написання статті полягає у розкритті теоретичних аспектів сутності творчих музичних здібностей, які забезпечують ефективне формування цих важливих якостей на уроках музичного мистецтва і не тільки.

Проблеми психології здібностей до того, чи іншого виду діяльності завжди перебували в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних фахівців. Це одна з найважливіших і найактуальніших проблем виховання. Вона непокоїть батьків, учителів і, ясна річ, самих учнів.

Здібності -індивідуально-психологічні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного виконання певного різновиду діяльності. Здібності не зводяться до наявності в індивіда знань, умінь, навичок. Вони проявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності. У вивченні здібностей виділяють три основні проблеми: походження і природа здібностей, типи і діагностика окремих видів здібностей, закономірності формування здібностей.

Із здібностями тісно пов'язані нахили, тобто вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися. В основі цієї спрямованості лежить стійка потреба. Нахили-передумови розвитку здібностей, але можливі випадки їх незбігу. Нахили і здібності нерідко збігаються, що можна пояснити індивідуальними проявами активності й саморегуляції особистості, які є основними психологічними передумовами розвитку як нахилів, так і здібностей.

Музичний розвиток розуміється як перехід від вияву простих, нижчих форм естетичних ставлень і здібностей до складніших і вищих. Поява нових якостей у цих ставленнях і здібностях свідчить про те, що музичний розвиток відбувається.

Особлива роль в естетичному розвитку належить початковій школі, де закладається фундамент підготовки до життя, забезпечується інтелектуальне, духовне й фізичне становлення особистості. У початковій школі пробуджується в дітей інтерес до мистецтва, відбувається залучення до музики. Початкова ланка освіти покликана сформувати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства.

Так наприклад, К. Орф вважав, що найбільш сильним засобом впливу на дитину є творчі музично-театралізовані ігри, в яких об'єднуються спів, мова, гра на музичних інструментах.

Таким чином, система К. Орфа побудована на синтезі різних видів музичної діяльності (спів, рух, гра на музичних інструментах). Система музично - ритмічного виховання швейцарського педагога і композитора Еміля Жак - Далькроза отримала визнання ще на початку ХХ століття. Вона була прогресивною, принципово новою та гуманістично спрямованою, адже пропонувала виховувати особистість через звеличення її духовного життя, залучення її до мистецтва.

Створена Жак Емілем - Далькрозом педагогічна система стала реакцією на односторонній технічний інтелектуалізм музичного навчання того часу, на обмеженість фізичної активності дитини, інертність її розуму і почуттів. Найбільшими недоліками традиційної методики тогочасного музичного виховання Жак - Далькроз вважав ізолюваність кожного виду музичної діяльності, поділ процесу осягнення музики на низку навчальних дисциплін, а також позбавлення музичного виховання його сутнісної основи — емоційності.

Еміль Жак - Далькроз наполягав, що естетичне осягнення музики можливе лише за умови повернення до емоційного виховання: педагог прагнув відродити традиції античного музичного виховання гармонійно розвиненої особистості з триєдністю музики, слова і жесту. Утім, насправді швейцарського педагога майже не цікавило слово, і саме музика у поєднанні з рухом склали основу його методу евритмії, який згодом отримав назву ритмічна гімнастика (ритміка).

У цілому система музично-ритмічного виховання Еміля Жак - Далькроза передбачає:

- ритмічну гімнастику;
- сольфеджіо;
- музично - пластичні імпровізації.

Система музично-ритмічного виховання має два рівня складності, які передбачають завдання масового музичного виховання та музичного навчання. Зокрема, це:

- елементарний рівень - пробудження емоційної чутливості до музики;
- складний рівень - базис професійної музичної освіти.

Для роботи з дітьми насамперед використовувався елементарний рівень навчання, з домінуючими формами — ритмічною гімнастикою та музичною пластичною імпровізацією.

Так, на одній із своїх лекцій у Женеві, 1907 році, Далькроз розповідав про евритміку та згадував Гіпократата: «здорова розумова діяльність можлива лиш тоді, коли вона з'єднується з цілеспрямованим тренуванням тілесних сил».

Ритмічна гімнастика - це поєднання музики з пластикою жестів, або як казав сам Еміль Жак - Далькроз, «переливання звуків у людські рухи», яке передбачає глибоке переживання та розуміння краси і законів музики. Швейцарський педагог вважав ритм провідним виховним чинником, часовим й акцентним елементом усіх засобів виразності музичної мови. Саме синтез ритму з усіма іншими засобами виразності музичної мови, зі структурою і формою твору надає системі Еміля Жак-Далькроза цілісності і широти комплексного впливу на особистість.

На відміну від звичайної гімнастики, підпорядкованої лише метру, в ритмопластичних вправах швейцарського педагога всі рухи йшли від музики - основного системотворчого елемента музичних занять. Перші заняття ритмічною гімнастикою були ігрового характеру і поступового переходили до сольфеджіо, яке Еміль Жак-Далькроз називав «сольфеджіо для тіла». Його основу складали:

- розвиток слуху до абсолютного;
- вміння «чути те, що бачиш, і бачити те, що чуєш»;
- оволодіння музичною грамотою.

Еміль Жак-Далькроз вважав, що часте використання однієї й тієї самої музики унеможлиблює спонтанні, індивідуальні прояви рухової активності, а відтак сприяє утворенню штампів рухових форм емоційного відгуку на знайому музику. Тому в основі його педагогічної системи - саме імпровізація як метод осягнення музики та музичного виховання

Інший підхід до музичного виховання дітей ми зустрічаємо в угорській системі, автором якої є великий угорський композитор Золтан Кодай. В основі його системи лежить спів. Цей вид діяльності є провідним у силу народних угорських традицій, розвитку національної співочої культури.

З метою втілення цих концептуальних положень Золтан Кодай відібрав та систематизував низку методичних прийомів щодо організації творчої музичної діяльності дітей, зокрема імпровізації, відтворення та сприймання музики.

Серед основних методичних прийомів - використання співу як основного засобу ефективного розвитку музичних здібностей дітей та набуття ними музичної грамотності. На початковому етапі навчання діти ознайомлюються з найпростішими інтервалами і ритмічними малюнками через пісенний фольклор. Згодом вивчають пісні, написані спеціально для дітей, і лише потім - твори видатних композиторів.

Відносна сольмізація - це спів з називанням умовних складів, закріплених за кожним ступенем звукоряду, незалежно від його абсолютної висоти. Назва ладо-тональних ступенів за Кодаєм: до, ре, мі, фа, соль, ля, сі. Назви складів визначають ступеневі співвідношення ладу, а не абсолютну висоту звука. Оскільки склади до, ре, мі, фа, соль, ля, сі на теренах колишнього Радянського Союзу укорінилися у свідомості музикантів як абсолютні назви нот і звуків, естонські та латиські методисти, наслідуючи принцип зміни назв ладо-тональних ступенів натурального звукоряду мажорного ладу Золтана Кодая, створили нову систему складових позначень:

Засвоєння ладо-тональних ступенів за методикою Золтана Кодая розпочинається у такій послідовності: зо-ві (III-У ступені), ра (VI ступінь), йо (I ступінь) та низхідний мажорний тризвук (зо-ві-йо), ле (II ступінь), на (IV ступінь), октавний звук першого ступеня йо, зо (V, нижній) ступінь ті (VII ступінь).

Відтворення ручних знаків - це дії, які демонструють зв'язок висоти звука та його нотного запису, встановлюють міцні умовно-рефлекторні зв'язки, концентрують увагу дітей. Ручні знаки дають змогу формувати моторні навички, які необхідні для вільного читання нот та запису мелодій не просто за звуками, а за інтонаціями. Ручні знаки мають величезне значення для педагога з музики, як унаочнення, вони допомагають у роботі з дітьми, які нечисто інтонують. За допомогою ручних знаків дитина краще усвідомлює відносну висоту звука та легше координує висоту звучання власного голосу зі слухом.

На початковому етапі навчання музиці для полегшення процесу інтонування слід використовувати пентатоніку, адже вона не містить напівтонів - мелодії у пентатоніці дітям легше співати в унісон. Використання складових позначень допомагає дітям зрозуміти тривалість розгортання у часі музичних тривалостей. Наприклад, четвертна нота позначається складом «та», восьмі ноти - складами «ті-ті», половинна нота — «та-а» тощо,. Найчастіше ці склади використовують під час читання нот з листа або виконання ритмічного малюнку музичного твору. Складові позначення дуже допомагають дітям сприймати і відтворювати різноманітні ритмічні малюнки.

Так, вимовляючи відповідні склади, діти мимоволі правильно вистукують ритм. Крім того, під час відтворення ритмічних одиниць та промовляння складів мовленнєвий аналізатор пов'язує слух, голос і рух - а це сприяє глибокому і свідомому засвоєнню ритму, прокладає шлях до звуковисотної координації слуху й голосу.

Для розвитку відчуття ритму, ліпшого опанування нових ритмічних комбінацій Золтан Кодай запропонував застосовувати ритмічні рухи - ходьбу, біг, крокування, плескання у долоні. Ці рухи діти можуть виконувати під час слухання музики, співу або різноманітних ігор.

На початковому етапі музичного виховання у процесі вивчення пісень та віршів, ритмічних малюнків дуже важливо користуватися методом імітації.

Поступово те, що діти засвоїли на практиці, несвідомо за допомогою імітації прийде у процес свідомого виконання. Заохочення дітей до імпровізації ритмічних та мелодійних поспівок, імпровізації у заданій музичній формі, створення мелодійного або ритмічного остінато - дуже важливий метод музичного виховання дітей за Кодаєм.

Навчання музики за системою Золтана Кодая. Навчання дітей музики має бути послідовним - від отримання ними несвідомого досвіду, переходу несвідомого у свідоме до закріплення матеріалу. Іншими словами, навчання має відбуватися за таким алгоритмом: підготовка, презентація, практика. Ознайомлення з новими музичними поняттями має відбуватися поступово, починаючи з найбільш доступних для дитини. Лише після засвоєння елементарних слід оволодівати більш складними музичними поняттями. Діти мають відчувати прогрес від простого до складного дуже невеликими кроками, адже вони «ліпше засвоюють те, що вже знають».

Наприклад, спочатку діти мають навчитися відчувати ритмічну пульсацію, а потім безпосередньо засвоювати ритм - спершу необхідно навчитися розрізняти короткі та довгі звуки (восьмі та четвертні ноти), а потім засвоювати їх написання та назви. Усвідомлення висоти (вище, нижче, один і той самий звук) має відбуватися до початку навчання музичної грамоти. Вивчення нових ступенів слід вводити поступово через вивчення різних пісень. Така поступовість гарантуватиме успіх, який, у свою чергу, викликатиме у дітей довіру і бажання дізнатися більше.

Важливо, щоб будь - які музичні поняття діти опанували спочатку через накопичення відповідного музичного досвіду - через слухання, спів або рухи. Опанування графічного запису музичних понять має відбуватися лише слідом за практичним досвідом. Музичні поняття постійно повинні закріплюватися через відповідні ігри, рухи, пісні та вправи. Аби музичне заняття йшло на користь розвитку музичних здібностей дітей, дуже важливо дотримуватися певної його структури. Структура музичного заняття за Золтаном Кодаєм:

- пісня-вітання - це не лише привітання з дітьми, а вокально-слухове налаштування на подальшу роботу;
- пісні або ігри;
- підготовка та вивчення основного музичного поняття заняття;
- повторення та закріплення вивченого матеріалу;
- слухання музики, читання музичного тексту, запис музичного матеріалу, творчі завдання;
- пісня-прогання.

Така структура музичного заняття є бажаною, хоча можливі певні зміни відповідно до обставин та налаштованості дітей, можливе перенесення акценту на один із запропонованих видів діяльності — слухання музики, читання музичного тексту, запис музичного матеріалу, виконання творчих завдань.

Отже, впровадження у роботу з дітьми основних принципів та методів системи музичного виховання Золтана Кодая, орієнтованої на масове музичне виховання, дасть змогу педагогу з музики розширити музичну грамотність дітей з акцентом на національну інтонаційно-ладову та метро-ритмічну основи, гармонійно та послідовно розвивати не лише музичність дітей, а й їхню загальну культуру.

Релятивна система сприяє розвитку слуху, тому що в співі ручним знакам виховується сприйняття тяжіння до стійких звуків, відчуття тоніки. Діти досить легко опановують нею.

Отже, на сучасному етапі розвитку Нової української школи музичне виховання у різних видах діяльності є невід'ємною складовою у розвитку креативно мислячого школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беземчук Л. Творчий розвиток школярів засобами музичного мистецтва // Мистецтво та освіта. 2001. № 1. С. 43-44.
2. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. К.: Муз. Україна, 1978. 256
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 368 с.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320
5. Музика О.Л. Педагогічна спадщина А.С. Макаренка і сучасні підходи до розвитку здібностей // Педагогіка і психологія. 2008. № 3-4. С. 15-26.
6. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 384 с.
7. Музыка дітям. Питання музично-естетичного виховання / Укл. Міхеєва. Л. Музыка/ Л. Міхеєва, 2006 340 с.
8. Музыкальне сприйняття як предмет комплексного дослідження. Київ: Музична Україна/ 2004 - 126 с.
9. Назайкінській С.В. Звуковий світ музики. М.: Музыка, 2013. 254 с.
10. Далькроз Ж.Е. Розвиток ритмічних здібностей www.Studfiles.ru/preview/5775031/page. Vikent.ru. С. 9 -12.

Любов Проконів

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика,

E-mail: prk1@i.ua_;

Євгенія Корчига

студент другого магістерського рівня
спеціальності «Освітні, педагогічні науки,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано особливості використання інноваційних технологій навчання майбутніх викладачів іноземної мови. Автори наголошують на потребі впровадження нових технологій навчання і їх важливу роль для фахівця. Серед найбільш поширених у статті визначено: електронне навчання (e-learning), тренінги (coaching), індивідуальні портфоліо. Дослідження довело потребу впровадження даних технологій задля професійного розвитку майбутніх викладачів іноземної мови

Ключові слова: *інноваційні технології, новітнє навчання, викладач іноземної мови, електронне навчання, тренінг, індивідуальні портфоліо.*

The article analyzes the features of using innovative technologies for training of future foreign language teachers. The authors emphasize the need to introduce new teaching technologies and their importance for the specialist. The article is define that the most common technologies are: e-learning, coaching, and individual portfolios.

The research has proved the need to implement these technologies for the professional development of future foreign language teachers.

Key words: *innovative technologies, modern education, foreign language teacher, e-learning, coaching, individual portfolios.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. XXI століття стало осередком розвитку наукових новинок та технологічних досягнень, посилення глобалізації та вибуху цифрових та інформаційних технологій, які впливають на економіку, освіту, культуру та політику в усьому світі. Тому майбутні викладачі повинні бути підготовлені до вимог XXI століття, зокрема володіти навичками цифрової грамотності й інновацій навчання (критичного мислення, співпраці), щоб долати виклики часу та сприяти розвитку суспільства.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.

Останні десятиліття збагатили світову методологію новими підходами та технологіями. Важливими є зміни в інновації викладання іноземних мов, які висвітлені у працях зарубіжних (Б. Бонні, Е. Девід, Ф. Леві, М. Марреро), й українських вчених (О. Артем'єва, О. Заболотна, Р. Мартинова та ін.). Проблему якісної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови засобами інноваційних технологій та підходів досліджували такі вчені (П. Такер, Л. Шульман, Л. Каснер, Р. Беір та ін.).

Але поглибленому аналізу використання інноваційних підходів до удосконалення професійного розвитку майбутніх викладачів іноземної мови присвячено значно менше теоретичних досліджень.

Таким чином, значущість означеної проблеми зумовили вибір теми статті.

Метою статті є педагогічний аналіз головних переваг інноваційних технологій для професійного розвитку майбутніх викладачів іноземної мови

Виклад основного матеріалу дослідження. Основою професійного розвитку викладача іноземних мов є створення автономії у підготовці фахівця. Загалом викладач ВНЗ повинен володіти науковими знаннями, педагогічними компетентностями та сформованими поглядами і цінностями. У цьому контексті нами проаналізовані основні підходи до розуміння професійних компетентностей викладача іноземних мов у різних авторів, деякі з них наведені у таблиці 1, і як бачимо головну роль відіграють саме спеціальні і фахові компетентності.

Автори	Категорії професійних компетентностей
Шульман	здатність до цільової мови та культури; здатність до оволодіння навчальними теоріями, підходами та стратегіями; етичні знання.
Комінс	здатність використання та розвитку професійних знань; спілкування, взаємодія зі студентами; планування та управління навчанням та навчальним процесом; моніторинг та оцінка успішності студентів
Дей і Конклін	знання предмета, які представлені курсами в синтаксисі, семантиці, фонології, прагматики, а також літературознавства і культурні аспекти; педагогічні стратегії навчання; підтримка знань, посиляючись на знання з різних

Джерело: [2].

Проаналізуємо детальніше можливість використання сучасних освітніх підходів, які будуть результативними для удосконалення професійного розвитку майбутнього викладача іноземної мови. Як зазначив у своїй праці «Антропологія мови» Г. Дж. Оттенхаймер: «Важливо пам'ятати про зміни – якщо люди використовують мову, вона обов'язково зазнає змін» [5, с.], так само змінюються і методи та підходи викладання.

Звідси і впливає значення слова «інновація», що з латинського тлумачиться як «зміна, оновлення». За останні роки з'явилося багато нововведень (інновацій), які сприяють удосконаленню професійного розвитку майбутніх викладачів, в тому числі наступне: командне навчання (team teaching), мікрвикладання (micro-teaching), ігри та симулятори (gaming and simulation), стажування (internships), електронне навчання (e-learning), тренінги (coaching), індивідуальні портфоліо (individual or peer portfolios.), неконференції (unconference) та ін.

Проаналізуємо детальніше деякі з них, які на нашу думку будуть найбільш ефективними у своєму використанні.

Мікрвикладання (micro-teaching) – інноваційний метод, який дає змогу майбутньому викладачеві провести міні-лекцію в 10-15 хв невеликій групі студентів. Іншими словами «влиття» студента зі своїм виступом у лекцію викладача. Прикладом вдалого використання технології є зокрема, поєднання мікрвикладання з індивідуальним навчанням, де студент готує до викладання, той матеріал, який буде цікавий групі студентів [4].

Продовжуючи ідею мікрвикладання американський вчений П. Такер у своїй роботі «Ефективність портфоліо або оцінювання вчителів їх професійного розвитку» визначає *індивідуальні або однолітні портфоліо (individual or peer portfolios)* портфоліо, як «збір інформації про вчителя та його практику» [6]. Таке портфоліо дає змогу вчителям «занотовувати та замислюватися» над зусиллями, що спрямовані на вдосконалення їх викладання та дають можливість викладачам оцінити їх професійний розвиток.

Перевагами портфоліо є активне залучення викладачів, гнучкість форми (стає популярним створення цифрових портфоліо з метою економії часу та матеріалів) та зв'язок з практикою.

Опитування проведене П. Такером у вищій державній школі штату Вірджинія щодо реалізації портфоліо як складової оцінювання професіоналізму вчителя, показали, що портфоліо, на думку основної частини викладацького складу, показує ті сторони професійного розвитку викладача, які не помітні під час звичайного спостереження за роботою, а також дає можливість іншим викладачам запозичити щось нове у свою практику [6].

На сучасному етапі комп'ютеризації неабияке місце для **професійного розвитку майбутніх викладачів іноземної мови має електронне навчання (e-**

learning). Це так зване навчання XXI ст., за допомогою новітніх технологій, включає в себе мультимедійне, віртуальне, мобільне навчання. Завдяки Всесвітній мережі (*World Wide Web*) майбутні викладачі іноземної мови мають змогу не тільки покращити свій професіоналізм у викладанні, а й попрактикувати безпосередньо власну англійську чи іншу мову, оскільки інтернет надає незчисленну кількість автентичної інформації, лише необхідно її правильно використовувати.

Так, поширене *навчання за допомогою комп'ютера* (Computer-mediated content management) надає можливість не тільки удосконалювати професіоналізм викладачів за участі у популярних зараз – вебінарах, тренінгах та онлайн-курсах, а й самому керувати таким контентом. Сюди ми відносимо *комп'ютерні тренінги* (Computer-mediated coaching), або комп'ютерне тренування яке відбувається за рахунок взаємодії між тренерами та викладачами в режимі онлайн (відеоконференції), або тренер записує відео і завдання до нього, яке можна виконати згодом. Таким чином викладачі іноземної мови можуть формувати *віртуальні навчальні спільноти*. (Virtual Learning Communities.) – професійні навчальні громади, які адаптовані для людей за певною тематикою та інтересами [4]. Адміністратори таких спільнот можуть підключати викладачів до роботи дистанційно. У цьому контексті цікавим було дослідження, проведене М. Марреро, К. Вудраффом стосовно сприйняття вчителями серії віртуальних, наукових коротких курсів, які надали можливість співпрацювати педагогам, викладачам та вченим. В результаті - 99% опитаних вчителів вважають, що такий досвід корисний для їх професійного росту [4].

Ще однією технологією, яка сприяє професійному зростанню майбутніх викладачів іноземної мови є *кооперативне навчання* (cooperative learning), яке безумовно, відіграє роль у сфері телекомунікацій, оскільки студенти «по обидві сторони екрану» повинні працювати разом, щоб досягти спільного результату, в якому вони обидва зацікавлені. [WeSpeke](#), [LingQ](#), [Italki](#) – сайти, де студенти знаходячись на різних кінцях світу, спілкуються, обмінюються знаннями, досвідом з теми, що їх цікавить. Перевагою такого на навчання, на наше переконання, є безпосередня практика мови та викладання, де студент одночасно виступає, як і учнем, так і вчителем.

Одночасно на перший план виходить також *автономне або неперервне навчання* (Lifelong Learning - LLL), яке зараз популярне у європейському суспільстві, оскільки основна частина діяльності студентів відбувається у віртуальних навчальних середовищах і через комп'ютерні зв'язки здійснюються поза класом, в межах їх приватного або індивідуального часу навчання, але під керівництвом інструктора.

Слід зазначити, що існують безкоштовні портали для Lifelong Learning такі як: Lifelong learning of Luxembourg (<http://www.lifelong-learning.lu>), Degreed (<https://degreed.com/for-me>), Harvard Online Learning(<https://online-learning.harvard.edu/about>), які будуть вкрай корисними для майбутніх

викладачів іноземних мов, оскільки це англомовні портали і лише добре володіючи мовою, ви можете обрати курс, який вас цікавить та пройти його онлайн.

Доречним для нашої публікації є технологія експертної оцінки та тренінгу (Peer evaluation and coaching). На переконання Л. Каснер, тренерський колектив є однією з найбільш швидкозростаючих професійних форм на сьогодні. Успішна експертна оцінка та програми тренінгу передбачають побудову колективу на довірі, прозорості та співпраці для вдосконалення окремих викладачів, командних пар і колективу в цілому. У цьому підході викладачі зосереджуються на рефлексії, розробці нових навичок та колегіальній підтримці, у вирішенні питань та завдань, шляхом включення нових знань та навичок [2].

Новий формат професійних зустрічей та тренінгів, як визначає Л. Каснер дають *неконференції* (unconference)- це «самоорганізуючий форум для ідеї» [2]. Це обмін, навчання, розмова, взаємодія, яка базується на тому, що всі люди в аудиторії мають цікаві думки та досвід, з яким можуть поділитись. У неконференції всі присутні активно беруть участь на всіх етапах заходу, починаючи з пропонування теми для обговорення (шляхом веб-сайтів, таких як GoogleApps).

Суттєвою зміною навчального середовища викладачів та студентів є *змішане навчання* (blended learning). Терміни «гібридний», «змішаний» та «інтегративний» використовуються взаємозамінно. Взагалі змішане навчання поєднує в собі традиційні методи та підходи (наприклад, аргументацію, дискусію, проектну роботу) з електронним навчанням. Цей підхід має три компоненти: наставник чи викладач, онлайн матеріали, та навички роботи з аудиторією. Хоча дослідники розходяться в думці, одні стверджують що змішаний навчальний підхід є більш ефективним, інші- що це не змінює у студентів розуміння концепцій науки [1].

Як показала практика, комп'ютерне (Computer-Assisted Language Learning CALL) та змішане навчання надають змогу майбутнім викладачам іноземної мови отримати досвід використання автентичних матеріалів на веб-сайтах (наприклад, підкасти та Інтернет-тексти).

Як бачимо, важливу роль як в навчанні, так і в професійному розвитку майбутніх викладачів іноземних мов відіграють інноваційні технології, що підвищують рівень знань і навичок, сприяють розвитку інноваційного мислення, самовдосконалення.

Висновки. Проаналізовані нами інноваційні технології сприяють професійному розвитку майбутніх викладачів іноземних мов, а також надають можливість отримання нових знань, що виникають поза досвідом.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вважаємо необхідним більш ретельно розглянути практичні особливості і методи реалізації інноваційних підходів в процесі підготовки майбутнього викладача

іноземної мови, та дослідити результати впровадження цих підходів у вищому навчальному закладі освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bonnie B. Innovation in the professional preparation of foreign language teachers. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*. 1992. №1. С.20–27.
2. Kassner L. Opportunities to Personalize Teacher Learning: Innovative Approaches to Bridge Evaluation and Professional Development for Continuous Improvement. Virginia, 2014. 30 с.
3. Levy, F. The new division of labor: How computers are creating the next job market. Princeton University Press. URL: <http://www.richmondfed.org/-/media/richmondfedorg/publications/research>
4. Marrero M. E. Live, online short-courses: A case study of innovative teacher professional *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2010. №11. С. 81–95.
5. Ottenheimer H. Anthropology of Language: An Introduction to Linguistic Anthropology . Belmont: Wardsworth, 2009. 313 с.
6. Tucker P. The efficacy of portfolios or teacher evaluation and professional development: Do they make a difference. *Educational Administration Quarterly*. 2003. №39. С. 572–602.

УДК 37.091.12:78:005.963

Олена Прядко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються шляхи підвищення рівня фахової компетентності педагога-музиканта в системі післядипломної освіти, розкривається проблема поглиблення вокально-методичних знань вчителя музичного мистецтва в ході проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, завданням яких є стимулювання творчого потенціалу

педагога, формування готовності до втілення в практику роботи комплексу нових професійних навичок, ознайомлення з новими програмами з музичного мистецтва, новою навчально-методичною літературою, збагачення музично-педагогічного репертуару. Підвищення кваліфікації вчителя музичного мистецтва є складовою неперервної педагогічної освіти, як важливої умови модернізації сучасної школи.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, вокально-методична підготовка, післядипломна освіта.

The article examines the ways of improving the professional competence of a teacher-musician in the system of postgraduate education, reveals the problem of improving the level of professional vocational and methodological training of the teacher of musical art during the courses of professional development of pedagogical staff whose tasks are to stimulate the creative potential of the teacher, further implementation of the work of the received new professional vocational and methodological knowledge, acquaintance with new programs on musical art, new educational-methodical literature, enrichment of musical-pedagogical repertoire. The improvement of the qualification of the teacher of musical art is an integral part of continuous pedagogical education as an important condition for the modernization of the modern school.

Key words: teacher of musical art, vocal-methodical preparation, postgraduate education.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному освітньому просторі вимоги до якості професійних знань та вмінь педагога-музиканта постійно зростають. Чинники впливу на процес вокально-методичної підготовки вчителя музичного мистецтва обумовлені сучасними запитами суспільства, щодо особистості педагога, його професійних якостей та фахової компетентності. Сучасний культурний мистецький простір вимагає підготовки фахівців здатних займатись вихованням естетичних смаків школярів, здійснювати активний вплив на їх свідомість та світосприйняття.

Необхідно усвідомлювати, який великий виховний та розвивальний потенціал мають заняття музичним мистецтвом, можливість впливати на інтелектуальний, емоційний розвиток дітей. Філософи та педагоги стародавніх цивілізацій відзначали виняткові можливості музики у сфері розвитку особистості та ефективно використовували їх у вихованні. У Середньовіччі обов'язковим було включення вивчення музичних дисциплін до системи загальної освіти. Сьогодні, на жаль, часто можна зустріти недооцінювання значення музичного виховання дітей для їх загального розвитку. Освітяни забувають про те, що засобами музичного мистецтва можна не лише стимулювати загальний культурний розвиток особистості, але й активно впливати на розвиток моральних її засад, інтелектуального потенціалу. Сучасний світ здійснює значний інформаційний та емоційний тиск на свідомість дитини, швидкі темпи життя технізованого суспільства виснажують

дитину, призводять до значної фізичної та емоційної втоми. І в цьому випадку музика може допомогти реалізуючи свою компенсаторну функцію, яка полягає у задоволенні базових духовних та емоційних потреб. З огляду на це на педагога-музиканта покладається велика відповідальність у здійсненні глибокого впливу на формування особистості учня засобами музики. Керівництво кожного навчального закладу має усіляко підтримувати педагога-музиканта у його творчих ініціативах, забезпечувати необхідні умови для ефективного протікання музично-естетичного розвитку дітей на уроках музичного мистецтва.

Сьогодні вчитель музичного мистецтва зобов'язаний не тільки досконало володіти предметом, але й вміти власним прикладом впливати на формування інтелекту та духовно-емоційної сфери учнів, постійної прагнути до підвищення свого фахового рівня. Важливою умовою професійного зростання вчителя музичного мистецтва, вдосконалення його фахової майстерності є проходження курсів підвищення кваліфікації. Завдання таких освітніх заходів систематично оновлювати знання вчителів з методики викладання фахових дисциплін, ознайомлювати їх з новими програмами з музичного мистецтва, новою навчально-методичною літературою, збагачувати музично-педагогічний репертуар. Підвищення кваліфікації вчителя музичного мистецтва є складовою неперервної педагогічної освіти, як важливої умови модернізації сучасної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми неперервної освіти висвітлюють у своїх працях Н.Авшенюк, А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Галузинський, С.Гончаренко, І.Зязюн, Н.Ничкало, І.Харламова, А.Соколова, С.Сисоева. Вчені А.Болгарський, С.Горбенко, Ж.Дебела, А.Кречківський, Т.Осадча розглядають різноманітні підходи удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Питання вокально-методичної підготовки вчителя музичного мистецтва як елемента комплексу професійних вмінь та навичок розкриваються у працях Л.Василенко, А.Менабені, Л.Пашкіна, Т.Пляченко, Г.Стасько, Ю.Юцевича.

Готовність до здійснення вокально-методичної роботи в школі є важливим компонентом фахової компетентності вчителя музичного мистецтва, тому відшукання ефективних шляхів підвищення якості професійних знань та вмінь педагога-музиканта в галузі методики співацького розвитку учнів є своєчасним та **актуальним** в системі сучасної педагогічної освіти. **Метою статті** є висвітлення проблем вдосконалення рівня вокально-методичних знань вчителя музичного мистецтва в ході підвищення кваліфікації педагогічних працівників в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. На курсах підвищення кваліфікації вчителі музичного мистецтва отримують інформацію про методику впровадження в освітній процес новітніх технологій виявлення та розвитку творчих здібностей учнів засобами музичного мистецтва, формування музичних умінь та навичок. Педагог отримує можливість ознайомитися з

новими досягненнями сучасної музичної дидактики, методики викладання музичного мистецтва в школі, проведення різних видів музичної діяльності, позаурочної роботи з учнями. В ході спілкування з провідними педагогами-методистами вчитель музичного мистецтва отримує можливість освоїти сучасні методи виявлення у дітей природних задатків до занять музичним мистецтвом, діагностики рівня сформованості музичних умінь та навичок більш старших учнів. Вчитель вдосконалює психолого-педагогічні та спеціальні знання зі сфери музичної педагогіки, відкриває широкі можливості професійного самовдосконалення, активізує власний творчий потенціал, отримує багато креативних ідей, які втілюватиме в практику роботи у школі. Педагог підвищує рівень музично-психологічної компетентності, ознайомлюється з науковими досягненнями в галузі музичної психології, які спрямовуються на якнайширше розкриття виховного та музично-терапевтичного потенціалу музики. Отримання нових методичних знань стимулює вчителя до проведення самоаналізу власного педагогічного досвіду, відшукування перспектив професійного самовдосконалення.

Важливим елементом професійної діяльності педагога-музиканта в школі є формування співацьких, вокально-хорових навичок учнів, що вимагає досконалого володіння вчителем методикою постановки голосу дітей різного віку. Отримати нові знання у сфері вокальної педагогіки вчителі музичного мистецтва можуть в ході відвідування відкритих уроків провідних педагогів-методистів, слухання лекцій, в яких висвітлюються сучасні підходи до розв'язання проблем розвитку та збереження дитячого співацького голосу, нові технології формування вокально-технічних, художньо-виконавських умінь та навичок у дітей.

У сучасному музичному просторі активно функціонують різні напрямки музичного мистецтва, і вчитель має бути готовим здійснювати формування навичок музикування учнів в різних виконавських манерах. Так, педагог-музикант сучасної школи повинен володіти методиками розвитку вокально-виконавських навичок учнів в різних манерах співу (академічній, естрадній, народній), які суттєво різняться за підходами, методами викладання, фізіологічною основою функціонування голосоутворюючих органів. Слід пам'ятати, що робота органів звукоутворення та артикуляції під час співу у народній та естрадній манері є найбільш наближеною до мовленнєвої позиції. Важливим моментом є врахування зміни величини імпедансу під час співу в різних манерах, усвідомлення того, що найбільшим він є у виконавців у академічній манері, що дозволяє раціонально використовувати власний голосовий апарат, формувати необхідні захисні механізми при великому вокальному навантаженні. Також потрібно враховувати суттєві відмінності у роботі резонаторів у співі, регістрову будову співацьких голосів, яка відрізняється у представників різних співацьких манер. Естрадна музика та виконання народного пісенного репертуару допускає широку імпровізаційну свободу виконавця, тоді як академічна манера виконання є більш стриманою.

Лише постійно оновлюючи знання в сфері педагогіки вокалу, слідкуючи за сучасними досягненнями фізіології, фоніатрії, фонопедії, акустики, вчитель зможе підтримувати високий рівень фахової компетентності.

Курси підвищення кваліфікації покликані зорієнтувати вчителя у сучасному культурному просторі, ознайомити із новими тенденціями у розвитку культури та мистецтва, навчити реагувати на нові культурні запити школярів. Сучасний медіапростір пропонує учням широкий вибір музичної продукції для ознайомлення. З огляду на це вчитель має бути готовим допомогти дітям обирати для прослуховування кращі зразки професійного виконання музичних творів, відкидати неякісний музичний матеріал, який не має жодної естетичної цінності, а часто може негативно впливати на культурний розвиток дітей. Врахування інтересів дітей у виборі музичних творів для позаурочного виконання є важливим фактором формування у них мотивації до вокально-хорової діяльності. Вчитель має бути готовим правильно оцінювати вокальний потенціал дітей, схильність співати у певній манері виконання. У процесі добору вокально-хорового репертуару важливим є врахування вікових фізіологічних та психологічних особливостей розвитку дітей, рівня сформованості їх емоційної компетентності.

Специфіка педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва в школі вимагає володіння високим рівнем вокальної виконавської майстерності самого педагога, сформованими вокально-технічними, художньо-виконавськими, вокально-слуховими навичками. Потреба здійснювати діагностувальну діяльність на уроках музичного мистецтва, оцінювати звучання співацького голосу учнів, аналізувати його, знаходити недоліки голосоутворення, визначати причини та знаходити шляхи їх усунення, вимагає володіння вчителем музичного мистецтва навичками активного вокально-педагогічного слуху. Для формування активного вокально-педагогічного слуху важливим є усвідомлення рухів власного голосового апарату та вібраційних відчуттів у зонах підвищеної чутливості вокально-тілесної схеми, що необхідно для порівнювання їх з наявними в учнів. Сформованість чітких уявлень про складні психофізіологічні механізми процесу голосоутворення, розвиток здатності свідомо впливати на власний процес фонації, аналізувати та корегувати його, усвідомленість механізмів процесів голосоутворення та голосоведення дозволяє вчителю не лише вдосконалювати власні вокальні навички, але й формує основу його вокально-методичних уявлень[8]. Досконале володіння педагогом власним співацьким голосом є необхідною умовою формування сукупності співацьких умінь та навичок учнів.

На курсах підвищення кваліфікації вчителі музичного мистецтва мають отримувати інформацію про специфіку використання співацького та розмовного голосу в ході професійної роботи. Голосовий апарат є найбільш універсальним інструментом учителя на уроках музичного мистецтва. Г.Урбанович зазначає, що голос є головним знаряддям праці вчителя, унікальним у своєму роді засобом передачі мистецтва співу, інструментом

навчання та виховання, носієм музичної та іншої інформації [7, с. 24]. Досконале володіння голосом в мовленні та співі, розвиненість всіх його акустичних якостей та тембральних характеристик, володіння засобами емоційно-образної передачі художнього змісту вокального твору є важливим елементом педагогічної майстерності вчителя, що сприяє оптимізації всіх видів навчально-виховної діяльності, спрямуванню їх на всебічний розвиток особистості учня. Вчитель має усвідомлювати, що правильність використання голосу в мовленні безпосередньо впливає на якість співацького звуку.

Сфера використання голосу у професійній діяльності педагога-музиканта надзвичайно широка. Під час ілюстрування музичних творів на уроках музичного мистецтва, концертних виступів педагога, проведення уроків-лекцій та різноманітних виховних заходів у школі задіюються виконавські можливості вчителя. Високий рівень сформованості вокальних умінь та навичок необхідні педагогу під час його роботи зі шкільним хоровим колективом, малими вокальними формами, у роботі з солістами. Під час викладу теоретичного матеріалу уроку музичного мистецтва мовленнєва діяльність вчителя має риси ораторського, акторського мистецтва. Завданням педагога є не лише передати навчальну інформацію учням, але й зацікавити дітей матеріалом уроку, здійснювати активний емоційний вплив на їх свідомість, викликати емоційно-ціннісне ставлення до отриманих знань.

Часто педагоги з достатнім досвідом викладання музичного мистецтва у школі стикаються з проблемою швидкої втомлюваності голосу. В окремих випадках систематичне перевантаження голосового апарату, неправильна техніка використання голосу в мовленні та співі призводить до виникнення професійних захворювань голосового апарату вчителя. Особливої уваги в процесі фахової підготовки вчителя музичного мистецтва вимагає вироблення здатності витримувати значні навантаження голосового апарату. Поява хронічних захворювань органів голосоутворення є вагомою перешкодою у професійній реалізації педагога-музиканта. Відвідуючи курси підвищення кваліфікації, вчитель має можливість звернутися за порадами до фахівців, які проводять лекторії та майстер-класи і отримати інформацію про правила використання голосу у професійній діяльності.

Специфіка професійної діяльності педагога-музиканта вимагає необхідності чергувати мовлення зі співом під час заняття, що призводить до появи певних труднощів у процесі фонації при недостатньому рівні сформованості навичок раціонального використання розмовного та співацького голосу. У функціонуванні голосового апарату під час мовлення та співу існують суттєві відмінності. У музичній енциклопедії зазначається, що при мовленні голос на голосних звуках рухається вниз або вгору звуковою шкалою, створюючи своєрідну мелодіку мови, і склади змінюють один одного зі швидкістю в середньому 0,2 секунди. Зміна висоти та сили звуків роблять мову виразною, створюють акценти та беруть участь у передачі змісту. У співі

висота та протяжність кожного складу суворо фіксується, а динаміка підпорядковується логіці розвитку музичної фрази [5, с. 113].

Голосовий апарат у співі та під час мовлення функціонує по різному. Діапазон голосу задіяного у співі перевищує мовленнєвий. Звуковисотний об'єм голосу у мовленні, так само як і співацький діапазон, однаково піддається розширенню в ході цілеспрямованих занять. Робота дихальних органів у мовленні та співі також має суттєві відмінності. В залежності від ступеня емоційності викладу навчального матеріалу педагог використовує під час мовлення різні типи дихання. Переходити від одного типу дихання до іншого педагогу потрібно і в результаті необхідності зміни тембрального забарвлення голосу, динаміки звуку в мовленні. А потреба постійно чергувати виклад теоретичного матеріалу з ілюструванням музичних творів власним голосом складає додаткове навантаження на органи дихання та звукоутворення. Тому педагогу дуже важливо володіти навички свідомого координування процесу дихання в мовленні. Зміна типу дихання призводить до різких змін величини повітряного тиску у підскладковій порожнині, що викликає надлишкове навантаження голосових складок, м'язів гортані, дихальних м'язів, їх швидкої втоми, виникнення скутості в роботі органів голосоутворення. Необхідність говорити досить голосно тривалий час, також потребує утворення великого підскладкового тиску повітря, який зі значною силою діє на голосові складки. Тому вчителю важливо володіти навичками використання резонаторів голосового апарату. Невміння задіювати резонатори при тривалому гучному мовленні невідворотно призведе до перевтоми голосового апарату, набуття професійних захворювань органів мовлення.

Основна увага в процесі фахової вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва зосереджується на формуванні комплексу вокально-технічних умінь та навичок студентів, в той час, як проблемам раціонального використання голосу в мовленнєвій діяльності, підготовки голосового апарату до навантажень, чередування співу з мовленням, достатньої уваги не надається. Формування навичок раціонального використання голосу вчителя в процесі професійної діяльності, інформування стосовно засобів охорони голосового апарату, профілактикування виникнення професійних захворювань голосового апарату є актуальним не тільки для педагогів-музикантів, але й для вчителів, які викладають інші шкільні дисципліни.

В ході підвищення кваліфікації вчитель має отримати інформацію про умови раціонального використання голосу в процесі професійної діяльності педагога у школі, які полягають у забезпеченні специфічних заходів збереження голосового апарату вчителя, дотриманні загальних норм гігієни голосного апарату та ведення здорового способу життя. До специфічних заходів охорони співацького голосу належать правильність постановки співацького голосу, нормалізація співацької функції голосового апарату, що передбачає встановлення природного зв'язку між окремими органами, які дозволяють усьому голосовому апарату працювати при найменшому

напруженні голосових органів. Вироблення навичок керування м'язами голосового апарату забезпечує правильність взаємодії всіх органів, які приймають участь у голосоутворенні. Оскільки голосовий апарат людини є складовою частиною людського організму, то загальні вимоги щодо гігієни голосового апарату та охорони співацького голосу збігаються з правилами здорового способу життя людини. Здійснення охорони голосового апарату вчителя музичного мистецтва залежить від дотримання загальних норм гігієни життєдіяльності людини.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, активно взаємодіючи з усіма учасниками педагогічного процесу у системі післядипломної освіти вчитель збагачую власний педагогічний досвід, стимулює свій творчий потенціал. Проходження вчителем курсів підвищення кваліфікації сприяє збагаченню науково-методичних знань у галузі вокальної педагогіки, методики викладання вокалу та дотичних галузей наук, практичного досвіду роботи з виконавцями у різних манерах співу та дитячими вокально-хоровими колективами, освоєнню сучасних методів виявлення у дітей природних задатків до занять музичним мистецтвом, діагностики рівня сформованості музичних умінь та навичок. Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі можуть стати розробки та обґрунтування інноваційних підходів оптимізації процесу підвищення кваліфікації працівників педагогічної освіти, їх професійного самовдосконалення в системі післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк В. Г. Постановка голосу : навч. посіб. для студ. вищих муз. навч. закладів. Київ : Українська ідея, 2000. 68 с.
2. Бабанський Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы. Москва, 1997. 183 с.
3. Галузинський В. М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. Київ : ІНТЕЛ, 1995. 168 с.
4. Доронюк В. Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики : навч. посіб. для викладачів і студ. вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу. Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦТ, 2007. 306 с.
5. Музыкальная энциклопедия. Москва, 1976. Т.3. С.113
6. Стасько Г.Є., Сливоцький М.Ю., Шуляр О.Д. Голос людини та вокальна робота з ним : монографія. Івано-Франківськ : Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. 336 с.
7. Урбанович Г. Певческий голос учителя музыки. Музыкальное воспитание в школе : сб. статей. сост. О.Апраксина. Москва : Музыка, 1977. Вып. 12. С. 23-33.

8. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч-метод. посіб. для викладачів і студ. мистецьких навч. закладів, учителів шкіл різного типу; Ін-т змісту і методу навчання. Київ, 1998. 158, [1] с.

УДК 378:373.2.011.3-051]:796.2-053.4

Ольга Пуйо,
аспірант Тернопільського національного
педагогічного університету імені В. Гнатюка,
викладач Тернопільського обласного комунального інституту
післядипломної педагогічної освіти
E-mail: pujo.olia@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій дошкільників широко досліджувалася сучасними науковцями. У статті на основі аналізу понять «професійна компетентність майбутніх вихователів», «підготовка» та «готовність» до роботи з дітьми дошкільного віку розкрито проблему підготовки майбутніх фахівців до використання рухливих ігор як засобу формування ціннісних орієнтацій дошкільників. Підкреслено, що підготовка і готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності поняття не тотожні. Акценти в статті зроблені на положенні про те, що готовність майбутніх вихователів до використання рухливих ігор як засобу формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку не була предметом наукового вивчення і потребує системного дослідження з метою вироблення практичних рекомендацій щодо методів формування відповідних умінь у майбутніх фахівців дошкільних закладів.

Ключові слова: *готовність, підготовка майбутніх вихователів, професійна компетентність майбутніх вихователів, ціннісні орієнтації.*

The problem of preparing future educators for the formation of value orientations for pre-school children was widely researched by modern scholars. In the article, based on the analysis of the concepts «professional competence of future educators», «training» and «availability» for work with children of preschool age, the problem of preparation of future specialists for the use of active games as a means of formation of value orientations of preschoolers is disclosed. It is emphasized that the training and availability of future educators to the professional activity of the concept are not identical. The accents in the article are made on the condition that the availability of future educators to use active games as a means of

forming value orientations of children of the senior preschool age was not a subject of scientific study and needs a systematic study in order to develop practical recommendations on methods of forming the appropriate skills of future specialists in preschool institutions .

Key words: *availability, training of future educators, professional competence of future educators, value orientations.*

Актуальність. В умовах модернізації освітнього простору та розвитку дитиноцентричної моделі виховання в українському суспільстві постала нагальна потреба підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми за новими вимогами. Реформи, що торкнулися початкової школи, є визначальними векторами змін, що мають відбутися в дошкільній освіті. Для виховання та навчання дітей потрібні компетентні вихователі, які зможуть забезпечити всесторонній розвиток дошкільнят на належному рівні. Тому, як ніколи, гостро постала проблема підготовки таких кадрів з урахуванням вимог, диктованих законами про освіту та новими освітніми концепціями.

Аналіз останніх публікацій. Проблему формування ціннісних орієнтацій досліджували сучасні науковці: Бех І., Бадюл О., Світельська-Дірко С., Щербакова Н. Наукові дослідження ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку здійснили Фасолько Т., Кондратенко Р., Роганова М., Дятленко Н., Олійник О., Горбачова О., Лаппо В., Світлична С., Піроженко Т., Соловйова Л., Ладивір С.

Зазвичай, ціннісні орієнтації дошкільників формуються засобами казки, сюжетно-рольових ігор, морально-етичних бесід, однак не можна недооцінювати важливість рухливих ігор у формуванні системи цінностей дошкільнят. Проблему формування ціннісних орієнтацій засобами рухливих ігор досліджувала Тимофєєва Є., Богуславская З., Осокіна Т., Вікова А., Шейко М., Усова О., Богініч О.

Дослідженню проблеми підготовки майбутніх вихователів до роботи з дошкільнятами присвятили свої праці А. Богуш, Г. Беленька, І. Княжева, О. Листопад, Н. Сиротич, Ю. Руденко, І. Жадленко, К. Балаєва, Г. Борин, О. Вашак, Л. Галаманжук, Г. Грама, Н. Давкуш, Н. Ковалевська, Р. Кондратенко, Н. Кононенко, В. Нестеренко, С. Петренко, М. Прокоф'єва, І. Трубник, Т. Швець, Т. Жаровцева, І. Підлипняк, С. Гаврилюк, С. Тітаренко, Н. Колосова, висвітлюючи різні аспекти підготовки майбутніх педагогів дошкільних освітніх закладів.

Мета дослідження: На основі аналізу понять «підготовка», «готовність» майбутніх педагогів-дошкільників до роботи з дітьми дошкільного віку розкрити проблему підготовки майбутніх вихователів до використання рухливої гри як засобу формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основних положень. Аналіз сучасних досліджень та практики виховання дітей дошкільного віку свідчить, що і в родинах, і в дошкільних

зкладах питома вага гри зменшується за рахунок підвищення уваги дорослих до навчальної діяльності дітей та підготовки їх до школи. Рухливі ігри поступово витісняються дидактичними [1]. Джерелом розвитку дитини, як правило, виступає дорослий, якому дитина намагається наслідувати, намагається бути на нього схожою [10]. Зважаючи на зростаючу гіподинамію суспільства, з одного боку, і з іншого – природню потребу дитини в русі, тяжіння до рухливих ігор у яких є можливість формування таких базових якостей особистості як вміння діяти у команді, ініціативність, відповідальність, емпатія тощо, актуалізується проблема підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій засобами рухливих ігор. Лише комплексна підготовка студентів спеціальності “Дошкільна освіта” може забезпечити їх готовність до формування цінностей у дитячому колективі засобами рухливої гри.

Професійну компетентність вихователя дошкільного навчального закладу Г. Беленька визначила як здатність вирішувати задачі професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність. Її структурними компонентами є мотиви, системні знання, фахові вміння та професійно значущі якості особистості. Такі якості в результаті набуття професійного досвіду закріплюються і з часом посідають серед компонентів чільне місце. В умовах ступеневої підготовки у вищому навчальному закладі професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність трансформувати особистісні та навчальні здобутки (знання, вміння, професійно-значущі якості) у площину професійної діяльності [1].

На думку Е. Вільчковського, у випускника вищого педагогічного навчального закладу має бути сформований комплекс основних компетенцій: праксеологічні, комунікативні, креативні, моральні, інформаційно-медійні тощо, які обумовлюють багатогранну педагогічну працю вчителя в дошкільному закладі або початковій школі. Окрім цього, у випускника має бути сформована стійка мотивація до безперервної освіти, яка передбачає активний пошук можливостей підвищення рівня професійних знань, умінь і навиків [4].

Отже, лише всесторонньо розвинута особистість з належними професійними навичками та вміннями, високими моральними стандартами, сформованою системою цінностей та бажанням навчатися впродовж життя може вважатися компетентним вихователем, котрий за допомогою різних засобів зуміє формувати ціннісні орієнтації у своїх вихованців.

Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до: виховання відповідальності в дітей старшого дошкільного віку вивчала Р. Кондратенко, педагогічної підтримки дітей дошкільного віку – Н. Колосова, формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок – С. Титаренко та С. Петренко, використання рухливих ігор як засобу виховання дошкільників – О. Богініч.

Поняття «готовність» до професійно-педагогічної діяльності розглядається вченими (Ф. Гоноболін, Н. Кузьма, В. Сластьонін, Р. Хмелюк та ін.) як складне соціально-психологічне явище, що обіймає комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок. Як і будь-яке інше явище, готовність до педагогічної діяльності та її структурні чинники набувають значення тільки у процесі відповідної діяльності [3].

У дослідженні Р. Кондратенко поняття «готовність» майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до виховання відповідальності в старших дошкільників розглядається як складне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань виховання відповідальності й здатністю до емпатійно-особистісної взаємодії педагога з вихованцями. Зміст та структура готовності студентів до виховання відповідальності охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти [7].

Під «підготовкою» майбутніх вихователів до професійної діяльності С. Петренко розуміє сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці з дітьми дошкільного віку.

Предметом дослідження С. Петренко стали зміст, форми та методи підготовки майбутніх вихователів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок та методики її реалізації. На основі аналізу різних підходів до проблеми науковець визначила, що професійна підготовка майбутніх вихователів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок – це процес оволодіння необхідними теоретико-методичними знаннями, формування відповідних умінь і навичок, професійної спрямованості, розвиток професійних та особистісних якостей [8].

Н. Колосова розкриває зміст готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки і розуміє її як цілісне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань надання педагогічної підтримки дітям дошкільного віку [6, с.13].

Комплексних досліджень проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільних освітніх закладів щодо формування ціннісних орієнтацій у дошкільнят засобами рухливих ігор немає, що зумовлює необхідність вивчення цієї проблеми.

С. Довбня, вивчаючи особливості підготовки майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей, виокремила такі завдання:

- формування педагога дошкільного фаху як представника певної культури на основі засвоєння культурних здобутків людства і нації;
- здатність творчо та оперативно реалізовувати у професійній діяльності фахові вміння і навички;

- формувати потреби у самоактуалізації, професійному самовдосконаленні та самоосвіті задля компетентного вирішення навчально-виховних завдань у царині дошкільної освіти.

Дослідниця запропонувала за допомогою системного навчання, із використанням сучасних форм роботи зі студентами, забезпечити комплексну підготовку майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дошкільнят [5].

Науковець Г. Беленька визначила необхідні умови поетапного формування компетентності вихователів дітей дошкільного віку: залучення студентів до різноманітних педагогічних ситуацій взаємодії з усіма учасниками навчального процесу, використання емоційно забарвленої та гуманістично спрямованої навчальної інформації, діагностичних методик, обробка та аналіз отриманих результатів; оволодіння майбутніми вихователями фаховими компетенціями в процесі виховного і розвивального навчання, розкриття і подальший розвиток професійно значущих якостей; розроблення методичного комплексу навчальної

дисципліни, в якому передбачено тісний зв'язок теоретичного матеріалу із завданнями практичної підготовки, широке впровадження інтерактивних прийомів навчання, урахування індивідуальних особливостей студентів, залучення до різноманітних видів діяльності: навчальної (теоретичної і практичної), організаційної, наукової, просвітницької, артистичної, шефської, волонтерської тощо [2].

Дослідниця Т. Садова, здійснивши теоретичний аналіз наукових підходів до сутності і структури понять «готовність до професійно-педагогічної діяльності» і «професійно-педагогічна компетентність», стверджує їх тісний взаємозв'язок. Вважає, що готовність і компетентність є інтегральним багаторівневим особистісним новоутворенням, яке характеризує ступінь підготовленості до діяльності. Однак, зазначає, що найчастіше термін «готовність до діяльності» науковці пов'язують з процесом професійно-педагогічної підготовки, а компетентність розглядають як результат педагогічної освіти. Поняття «підготовка» використовується, коли йдеться про підготовку до певних видів діяльності майбутнього педагога [9].

Отже, комплексна підготовка майбутніх педагогів-дошкільників із врахуванням особливостей адаптаційно-орієнтувального, змістово-рефлексійного та практико-перетворювального етапів забезпечить належну готовність їх до якісної роботи з дітьми, не лише з метою інтелектуального розвитку дошкільнят, а і формування системи ціннісних орієнтацій. В цьому контексті рухливі ігри посідають окреме місце. Завдання рухливих ігор – сприяти розвитку рухових умінь, рухової активності, надання дітям відчуття радості від задоволення їх природньої потреби в русі доцільно збагатити завданнями морально-етичного характеру, показавши значущість таких цінностей як дружба, взаємодопомога, толерантність, справедливість тощо. Без підготовки вихователів до організації й проведення з дітьми рухливих ігор, у

яких завдання фізичного розвитку тісно поєднані з формуванням ціннісних орієнтацій, рухливі ігри дошкільнят завжди носитимуть конкуруючий, змагальний характер, а власна перемога/досягнення дитини вимірюватимуться нею в площині фізичної вправності. Запити ж соціуму сьогодні лежать в іншій площині – ціннісній, морально-етичній. На фоні згасання сюжетно-рольової гри в сьогоденні дітей дошкільного віку, є сенс поміркувати над можливостями використання рухливих ігор як засобу формування моральної сфери особистості в цілому, і системи її ціннісних орієнтацій зокрема. Рухливі ігри виникають швидше і легше, ніж сюжетно-рольові, потребують менше часу для розгортання, можуть бути як швидко організовані, так і завершені. Вони потребують команди і міжособистісного спілкування учасників, дисципліни і уважності кожного гравця, тобто забезпечують широкі можливості для виховного впливу. Треба лише навчити дорослих, а насамперед професійних вихователів, бачити ці можливості в кожній рухливій грі і використовувати задля формування ціннісних орієнтацій дітей.

Висновки. Розглянувши проблему підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій дошкільників, вважаємо, що підготовка і готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності поняття не тотожні. Підготовка педагогів-дошкільників до роботи з дітьми – це процес набуття ними спеціальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей та норм поведінки, що визначають ефективність та результативність подальшої роботи з дітьми за допомогою різних засобів. Готовність – це цілісне особистісне утворення особистості, стан, що характеризується емпатійною взаємодією педагога з вихованцями і охоплює всі компоненти особистісного розвитку. Готовність вихователів до використання рухливих ігор як засобу формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку не була предметом наукового дослідження і на сьогоднішній день є досить актуальною.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні методів та педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку засобами рухливих ігор, а також визначення вимог до формування професійних компетентностей студентів спеціальності «Дошкільне виховання» з метою їх фахової підготовки до формування системи цінностей дошкільнят засобами гри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г. В., Половіна О.А. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід. 2015. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/10180/1/T_Shunkar_MK2015.pdf.
2. Беленька Г. В. Сучасні підходи до питань формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2012. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2012_5_23

3. Богуш А. М. Формування професійно-комунікативної компетенції майбутнього вихователя дошкільного закладу // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2009. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/31/visnuk_1.pdf.
4. Гагаріна Н. П. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (діагностичний аспект): навчально-методичний посібник // Кіровоград: КЗ «КОІППО» освіти імені В. Сухомлинського. 2014. URL: <http://koipro.in.ua/arhiv/druk/11.pdf>
5. Довбня С. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку (на матеріалі спецкурсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку») // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13389/1/pednauk_2015_5_28.pdf
6. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Ялта, 2012. 19 с.
7. Кондратенко Р. В. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до виховання відповідальності у дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Черкаси, 2009. 25с.
8. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових вмінь і навичок : Автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2007. 21 с.
9. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок/ URL: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>
10. Токарева Л. Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2012. URL: http://lib.iitta.gov.ua/1901/1/ц.о.детей_4444.pdf

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Філософія інклюзії передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності освітніх закладів. Результати наукових досліджень засвідчують, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами прямо залежить від позитивного ставлення до них педагогів, батьків та здорових дітей. Запорукою розв'язання проблем інклюзивної освіти є сприятливе соціальне та розвивальне середовище.

У публікації розкрито законодавче вирішення питання інклюзивної освіти в Україні, особливості реалізації інклюзивної дошкільної освіти, підготовки вихователів до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, система освітніх послуг, навчання, виховання, заклад дошкільної освіти.*

Inclusive environment presents the system of educational services based on the principle of ensuring the fundamental right of children for education as well as their right to study at the place of residence. The philosophy of inclusion requires substantial changes in culture, policies and practical activities of educational institutions. Research insights show, that intellectual, emotional and social development of children with psychophysical handicaps directly depends on favorability of teachers, parents and upstanding children. The key to resolution of inclusive education problems shall be a propitious social and enriching environment.

Publication reveals legislative solution of inclusive education concern in Ukraine, special aspects of inclusive pre-school education implementation, training / preparation of kindergartners and educators for psycho-pedagogical support of children with special needs.

Key words: *inclusive education, system of educational services, studying / training, upbringing, pre-school educational institution.*

Постановка проблеми. Духовне відродження України, оновлення системи дошкільної освіти ставить перед нами завдання з формування високодуховної гармонійно розвиненої особистості.

Актуальність дослідження. Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної дошкільної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп.

Аналіз останніх публікацій. Проблема інклюзивного навчання й виховання дітей з особливими потребами в закладах освіти стала предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів. Їх наукові розвідки розкривають загальнотеоретичні та організаційно-педагогічні аспекти проблеми інклюзивної освіти (Н. Артюшенко, В. Бондар, Л. Будяк, І. Дмитрієва, Л. Дробот, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов, М.Семаго, Т. Скрипник, Н. Стадненко, О. Таранченко, В. Тарасун, А. Чигрина, А. Шевцов та інші); створення інклюзивного середовища (Т.Зубарева, С. Кондратьєва, Л.Олтаржевська); формування професійної готовності педагогів до інклюзивної освіти (С. Миронова, І. Россіхіна, Є. Самарцева, І. Хафізулліна, М. Шеремет, Ю. Шуміловська та ін.); формування міжособистісних стосунків в інклюзивних групах (Н. Белова, Ю. Ільїна) тощо.

Мета дослідження: розкрити законодавче вирішення питання інклюзивної освіти в Україні, особливостей реалізації інклюзивної дошкільної освіти, підготовки вихователів до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Термін "діти із особливими потребами" згідно Міжнародної класифікації стандартів освіти визначається як – "особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів", що охоплює достатньо широкі кола дитячого населення: обдаровані діти і діти із затримкою психічного розвитку, діти-інваліди і діти із вадами за станом розвитку і здоров'я, діти-сироти і безпритульні діти тощо. В Україні цей термін поширюється переважно на дітей, у яких визначаються особливості або порушення психофізичного розвитку, що не повною мірою відповідає змісту загальноприйнятої міжнародної термінології [Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи [5, с.6].

На сьогодні в Україні не має єдиної прозорої і достовірної системи обліку дітей інвалідів та дітей із обмеженими можливостями за станом здоров'я. Облікові дані ПМПК (психолого-медико-педагогічних консультацій) також не віддзеркалюють реальної ситуації: обслідуванню консультацій підлягають лише ті діти, батьки яких звертаються по допомогу. Це означає, що велика кількість дітей із особливими потребами взагалі не підлягає статистиці. Відсутність єдиної прозорої і достовірної системи обліку дітей-інвалідів та дітей із обмеженими можливостями за станом здоров'я заважає адекватній оцінці реальних масштабів і розробці чітко сформованої стратегії впровадження інклюзивної освіти в Україні [5, с.6].

Інклюзивний дошкільний навчальний заклад – заклад освіти, що забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг. Сфера означених послуг достатньо широка, це: адаптація освітніх програм, середовища, методів

та форм навчання, використання наявних ресурсів, залучення батьків, співпраця з фахівцями для надання спеціальних послуг, створення позитивного клімату тощо [2, с.5].

Інклюзивний підхід в дошкільній освіті покликаний сформувати позитивну педагогічну мотивацію вихователів, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати “особливу дитину” як цілісну особистість, повноцінного члена суспільства. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей з особливими потребами та забезпечує рівноцінне ставлення до всіх, створивши при цьому спеціальні умови. Створення таких умов дозволяє дітям з особливими освітніми потребами перебуваючи в масовій дошкільній групі отримати однаковий доступ до освіти. У дітей з особливими освітніми потребами є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками. Завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками у них поліпшується моторний, мовний, соціальний, емоційний розвиток дітей, оскільки, ровесники відіграють для них роль моделей. Таким чином, оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально [4]. Водночас, усі діти в таких умовах почуваються більш самостійними, краще адаптуються до навколишнього середовища, оволодівають соціальними навичками тощо. Філософія інклюзії базується на вірі в те, що кожна людина з вадою має отримати освіту і житлові умови, які б якомога ближче відповідали загально прийнятим. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності навчальних закладів. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. Діти з особливими потребами стають частиною нашого життя, вони включаються в навчальні заклади, оточення, спільноти. До них слід ставитися як до рівних і як таких, що заслуговують на повагу і сприйняття їх такими, як вони є. Це те право, яким всі ми користуємось як члени суспільства.

Інклюзія базується на низці сучасних міжнародних правових актів: Декларація ООН про права розумово відсталих (1971), Декларація про права інвалідів (1975), Конвенція про права дитини (1989), Конвенція про права людей з інвалідністю (2006 р.) та ін. Реформування освіти в напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві України (Конституція України (1996 р.), Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні (1991 р.), Про реабілітацію інвалідів в Україні (2005 р.), Про внесення змін у законодавчі акти з питань загальної середньої та дошкільної освіти про організацію навчально-виховного процесу (2010 р.)), практичною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів та узгоджується з основними міжнародними документами у сфері забезпечення прав дітей. Відтак, постановою Кабінету Міністрів України від 29 липня 2015 року № 530 внесено зміни в Положення про дошкільний навчальний заклад (постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305). Згідно даного положення: «для задоволення освітніх, соціальних потреб організації корекційно-

розвивальної роботи у складі дошкільних навчальних закладів можуть створюватися спеціальні та інклюзивні групи для розвитку дітей з порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту, sr затримкою психічного розвитку» [9].

Сприяє розвитку інклюзивної освіти в Україні виданий 2 грудня 2005 року №651 Наказ Міністерства освіти та науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» в якому передбачено включення у навчальні плани вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації, що готують фахівців за напрямком «Педагогічна освіта», дисципліни «Основи корекційної педагогіки», яка й забезпечить професійну готовність до інклюзивної освіти [7]. Важливою умовою підготовки майбутнього педагога стає комплекс спеціальних психолого-педагогічних, анатоמו-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів й установок, які дозволяють запроваджувати й використовувати ефективні педагогічні технології навчання й виховання різних категорій дітей з особливими потребами [10, с.100]. Для тих фахівців, які вже працюють у навчальних закладах, ефективними ланками такої підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги тощо.

Першочерговою є психологічна підготовка педагогів до роботи з такою категорією дітей, що включає в собі мотиваційну та особистісну готовність педагога сприймати дитину з особливими потребами як повноправного члена колективу. Оскільки, від цієї готовності в кінцевому результаті залежатиме успіх соціальної адаптації дитини.

Інклюзивна освіта в Україні розвивається завдяки активній участі донорських організацій, які протягом більше як 10 років допомагають розробці законодавчих та нормативних актів, методичними та наочними матеріалами, передають досвід, напрацьований в країнах Європи, США та Канаді. До розбудови освіти для дітей з особливими потребами долучались Програма TACIS («Розвиток інституційного партнерства» Європейської комісії), Програма MATRA посольства Об'єднаного Королівства Нідерландів, Міжнародний фонд „Відродження”, Канадське Агентство з міжнародного розвитку (CIDA), Агентство США з міжнародного розвитку (USAID).

Завдяки діяльності Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», заснованого у 1999 року Міжнародним фондом “Відродження” та Міжнародним центром розвитку дитини (Вашингтон, США), ідеї та принципи інклюзивної освіти активно поширювались та впроваджувались в Україні [5, с.7].

У 2015 році з метою реалізації Закону України «Про дошкільну освіту», Положення про дошкільний навчальний заклад, Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах та інших нормативно-правових актів, що регламентують розвиток інклюзивної освіти були розроблені Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах.

Згідно даних рекомендацій інклюзивні групи можуть створюватися у будь яких діючих дошкільних навчальних закладах України незалежно від їх підпорядкування та форм власності. Рішення про утворення інклюзивної групи (груп) у дошкільному навчальному закладі, приймається керівником дошкільного навчального закладу за погодженням із засновником (власником) на підставі заяви батьків дитини з особливими освітніми потребами. Метою створення даних груп є забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю. Щоб забезпечити кваліфіковану інклюзивну освіту у дошкільному закладі необхідно створювати середовище, адаптоване до потреб дітей з особливими освітніми потребами, добирати спеціально фахівців, зокрема асистента вихователя, розробляти індивідуальні програми розвитку, проводити заходи, що виключають стихійну інтеграцію дітей з особливими потребами.

Оскільки дитина-дошкільник – це віддзеркалення сім'ї, то відповідну роботу потрібно провести і з батьками здорових дітей, формуючи у них позитивне ставлення до перебування у групі дітей з особливими потребами. Інформування адміністрацією дошкільного навчального закладу батьків дітей, що відвідують заклад щодо особливостей інклюзивного навчання, цілей та завдань, переваг інклюзії для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу сприяє забезпеченню в подальшому в дошкільному закладі освіти дружньої і позитивної атмосфери, сприятливої для всіх дітей. З цією метою для батьків проводяться тематичні бесіди та надаються вичерпні роз'яснення щодо врахування особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, залучених в інклюзивні групи.

У Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах зазначено, що для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, наповнюваність інклюзивних груп має становити до 15 дітей, з них 1 - 3 дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, в залежності від складності порушення. Діти з особливими освітніми потребами, у тому числі діти з інвалідністю, можуть перебувати в інклюзивній групі дошкільного навчального закладу до 7-и (8) років відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації залежно від рівня та ступеня порушення [8].

Особливістю навчально-виховного процесу інклюзивної групи є його індивідуалізація і диференціація. Виховна робота з дітьми з особливими освітніми потребами, направлена на їх соціалізацію, формування позитивної самооцінки тощо. Навчально-виховний процес здійснюється на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей відповідно до Базового компонента дошкільної освіти за програмами та навчально-методичними посібниками, затвердженими в установленому порядку МОН.

Навчально-виховний процес в інклюзивних групах і групах компенсуючого типу (для дітей з порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту, із затримкою психічного розвитку) здійснюється за спеціальними програмами розвитку дітей і навчально-методичними посібниками, затвердженими в установленому порядку Міністерством освіти і науки України. У таких групах проводиться корекційно-відновлювальна робота із предметно-практичного навчання, лікувальної фізкультури, соціально-побутової та комунікативної діяльності, просторової орієнтації, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання, формування мовлення [6].

Група фахівців дошкільного навчального закладу разом із батьками дитини з особливими освітніми потребами, розробляють індивідуальну програму розвитку дитини та здійснюють її відповідний психолого-медико-педагогічний супровід. Залучення батьків до написання програми сприяє уникненню низки суперечливих питань, які могли б виникати між батьками та педагогами в навчально-виховному процесі та забезпечує їх інформування про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку тощо. Індивідуальна програма розробляється на 3 місяці, проте, з метою її коригування та доповнення переглядається щомісячно. Індивідуальна програма розвитку дитини містить загальні відомості про дитину, наявний рівень її розвитку, освітні послуги, які будуть їй надаватися, адаптації та модифікації для облаштування середовища, застосування належних методів, матеріалів, іграшок, обладнання, урахування сенсорних та інших потреб дитини.

Невід'ємною складовою процесу розроблення індивідуальної програми розвитку є оцінка динаміки розвитку дитини з особливими освітніми потребами. На основі аналізу дитячих робіт, результатів спостережень педагогів тощо формуються відомості про її успіхи. Таким чином, оцінка динаміки розвитку дитини є індикатором ефективності навчально-виховного процесу та підґрунтям для подальшого планування цілей і завдань [11].

Для дітей, що з якихось причин не можуть відвідувати дошкільну групу в режимі повного дня, існує система структурних підрозділів – таких, як Центр ігрової підтримки розвитку, Консалтинговий центр, Лекотека, Служба ранньої допомоги та група розвитку «Особлива дитина» [3]. Ці підрозділи надають варіативні освітні послуги сім'ям дітей від 0 до 7 років пропонуючи батькам вибір, що відповідає їхнім запитам.

Компетентність вихователів, поза всяким сумнівом, є однією з умов ефективності дошкільної освіти. Як засвідчують результати наукових досліджень, розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами прямо залежить від позитивного ставлення до них, їх розуміння та прийняття педагогами, батьками і здоровими дітьми [1].

Сприятливе соціальне та розвивальне середовище є однією з першочергових умов розв'язання проблем інклюзивної освіти. Тому забезпечення такого середовища є одне із основних завдань психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами. Вірно організоване

розвивальне середовище – це місце, де дитина може відчувати себе в безпеці, має можливість вільно та відкрито спілкуватися, встановлювати контакти [12].

Вихователь дошкільного закладу є авторитетом, носієм суспільної думки, під впливом якого формуються установки, переконання та подальша поведінка дітей, а відтак і батьків. В свою чергу, він повинен формувати позитивне ставлення, прийоми адекватної взаємодії, емпатії здорових вихованців до дітей з психофізичними вадами.

Відповідна робота здійснюється за допомогою таких методів: бесіда, переконання, розгляд проблемних ситуацій, сюжетно-рольові ігри, перегляд спеціально відібраних відеосюжетів.

Педагогам слід дотримуватися наступних принципів дошкільної інклюзивної освіти: принцип індивідуального підходу, принцип підтримки самостійної активності дитини, принцип активного залучення в освітній процес усіх його учасників, принцип міждисциплінарного підходу, принцип варіативності в організації процесів навчання і виховання, принцип партнерської взаємодії із сім'єю, принцип динамічного розвитку освітньої моделі дошкільного закладу [2 с.4].

Зокрема вихователі мають бути компетентними у таких питаннях:

- сучасні підходи держави та суспільства до організації освіти дітей з особливими потребами;
- основні поняття корекційної педагогіки та спеціальної психології;
- закономірності розвитку різних категорій осіб з особливими потребами;
- комплексне психолого-педагогічне вивчення дітей;
- диференційовані та індивідуальні механізми і прийоми дошкільного корекційного навчання та виховання кожної категорії дітей;
- зміст та методи роботи з родинами вихованців.

З метою реалізації інклюзивної освіти вихователі також повинні вміти:

- здійснювати моніторинг розвитку дітей з особливими потребами та адекватно оцінювати відповідні результати.
- здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з особливими потребами;
- формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками що мають особливі потреби;
- проводити роботу з батьками щодо надання їм правдивої інформації.

У корекційно-виховній роботі чільне місце посідають не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість педагога, тобто педагогічно спрямована сукупність його соціальних, емоційно-вольових та характерологічних якостей. Відтак, до характерологічних особливостей, що визначають соціальну та професійно-педагогічну спрямованість особистості вихователя, що працює в інклюзивних групах, належать: соціальні потреби (потреба спілкування з дітьми, колегами; потреба оволодіння педагогічними знаннями, вміннями, навичками; потреба в самоосвіті, професійному самовихованні; естетичні потреби), риси характеру, які відображають соціальну

й професійно-педагогічну спрямованість, ставлення до вихованців та до людей загалом, індивідуальні, вольові та емоційні риси характеру, професійні якості (педагогічний такт та майстерність, освіченість, новаторство, самопрезентація) тощо [10, с.101].

Висновки. Можемо констатувати, що на сьогодні в Україні вже є певні досягнення щодо впровадження інклюзивної практики, що свідчать про комплексні зміни у демократизації вітчизняної системи освіти загалом та покращенні життя дітей з особливими потребами та їхніх сімей зокрема. Завдяки інноваційним методам корекційного навчання і виховання діти починають розуміти свою унікальність, почуваються значущими й повноцінними особистостями. Отже, інклюзивна дошкільна освіта – це одна із реалій нашого життя, проте, слід пам'ятати, що її ефективність залежить від багатьох умов, головною з яких є комплексний психолого-педагогічний супровід.

Перспективи подальших досліджень. З огляду на завдання та перспективи розв'язання назрілих педагогічних та соціальних проблем в Україні – здійснити аналіз досвіду навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими потребами у країнах Європи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л. Стратегия и тактика педагогов инклюзивного образования. Дефектология. 2012. № 3. С. 81–89.
2. Дичківська Ілона, Інклюзивна освіта: шляхи впровадження. Дошкільне виховання, 2013, №12. С.3-6.
3. Дичківська Ілона, Інклюзивна практика в дитсадку: організаційна модель. Дошкільне виховання, 2014, №2. С.5-9
4. Івашина А.В. Інклюзивна освіта. URL: <http://dnz189.dnepredu.com/uk/site/inkliuzivna-osvita.html>
5. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи [резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Червень 2011- січень 2012]. – ERA – Європейська дослідницька асоціація. Демократичні Ініціативи молоді. 2012. С. 36.
6. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.
7. Інклюзивна освіта дітей з особливими потребами в Україні. URL: <http://www.education-inclusive.com/>
8. Наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України від 6.2.2015 р. № 104/52. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0224-15>
9. Постанова Кабінету Міністрів № 530 від 29.7.2015 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/530-2015-%D0%BF>.

10. Чупахіна Світлана, Формування професіоналізму майбутнього педагога в умовах інклюзивної освіти. Освітній простір України. № 6. С.99-105.

11. Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах Лист МОН № 1/9-487 від 12.10.15 року. URL: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/>

12. Švábová, B. 2017. Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2017. 141 s. ISBN 978-80-561-0494-1.

УДК 374.32:35.088.6

Андрій Редько

кандидат юридичних наук, доцент,

доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА АДМІНІСТРАТИВНОЇ ЕЛІТИ ЗАХІДНИХ ОБЛАСТЕЙ УРСР У 2- Й ПОЛОВИНІ ХХСТ.

У статті розглядається професійна підготовка кадрів управління в УРСР. Особлива увага звертається на організацію та реорганізацію мережі компартійних та радянських шкіл у систему вищих навчальних закладів.

Ключові слова: *Професійна підготовка, адміністративна еліта, компартійні школи, компартійні курси.*

The article deals with the professional training of management personnel in the Ukrainian SSR. Particular attention is paid to the organization and reorganization of the network of Communist and Soviet schools in the system of higher educational institutions.

Key words: *Professional training, administrative elite, Communist Party schools, Communist Party courses.*

Актуальним науковим та практичним завданням науки історії права і держави України є дослідження системи професійної підготовки і підвищення кваліфікаційного рівня керівних кадрів адміністративної еліти західних областей УРСР у 50-80-х рр. ХХст. Однак систематичне дослідження цієї проблеми не проводилось. Наявні лише окремі праці в яких розглядається деякі аспекти цієї проблеми. Серед дослідників, які приділили увагу названій проблемі, можна назвати О.Д. Горбула, Г.В. Боряка, Ю.І. Шаповала, О.В.Хлевнюка. Враховуючи сказане, існує потреба у спеціальному аналізі системи підготовки і підвищення кваліфікації керівних кадрів адміністративної

еліти УРСР в західно-українському регіональному аспекті. Вирішенню цього завдання і присвячена пропонована стаття.

Система формування керівних кадрів адміністративної еліти СРСР включала в себе систему добору і систему підготовку та підвищення кваліфікаційного рівня номенклатурних працівників. Ці системи доповнювали одна одну. Вони склалися протягом відповідного історичного періоду. У відповідності з рішенням XVIII з'їзду ВКП(б), який відбувся у березні 1939 р., була створена двохланкова система компартійних навчальних закладів. Керівні партійні кадри навчалися у Вищій школі партійних організаторів при ЦК ВКП(б) із дворічним терміном, яка діяла із 1936 р. Для підготовки ідеологічних кадрів у червні 1939 р. на базі Вищої школи пропагандистів була створена Вища партійна школа при ЦК ВКП(б) також із дворічним терміном навчання. У листопаді 1940 р. для секретарів міських і районних комітетів Компартії СРСР почали роботу Ленінські курси при ЦК ВКП(б), термін навчання на яких складав півтора року. При місцевих компартійних комітетах відкрились річні компартійні курси, слухачами котрих були працівники обкомів, міськомів, райкомів, Компартії СРСР і секретарів первинних компартійних організацій. За роки Другої світової війни 4 набори слухачів, у загальній кількості 1258 осіб, провела ВПШ при ЦК ВКП(б), а Вища школа партійних організаторів – 6 наборів. З 4 квітня 1944р. відновили роботу Ленінські курси при ЦК ВКП(б), перший випуск яких відбувся у вересні 1945р. в кількості 149 осіб.

Компартійні організації України скеровували у ці навчальні заклади насамперед секретарів райкомів, міськомів і обкомів КП(б)У. Так, у 1944р. ЦК КП(б)У рекомендував для навчання у Вищій школі партійних організаторів при ЦК ВКП(б) 11 осіб. В 1945р. були скеровані на навчання у Вищу школу парторганізаторів 23, а у Вищу партійну школу при ЦК ВКП(б) – 26 компартійних працівників України. У роки Другої світової війни з'явилась нова форма політичної освіти кадрів – заочно, котра давала можливість поєднувати практичну роботу. В грудні 1943р. була створена Заочна Вища партійна школа при ЦК ВКП(б) із терміном навчання 2,5 роки. ЗВПШ одразу ж засвідчила назрілу необхідність цієї форми навчання [1, с.107]. Замість запланованих 250 осіб вона прийняла більше 4 тисяч слухачів. В їх числі були 390 секретарів обкомів, крайкомів, ЦК Компартій радянських республік, 352 голови облвиконкомів та їх замісники, 352 завідувача відділами компартійних комітетів. У 1944/45 навчальному році в ЗВПШ від УРСР навчалися 352 слухачі. Для надання допомоги заочникам у Києві, Харкові, Сталіну, Одесі, Львові, Чернівцях, Вінниці, Ворошиловграді, Дніпропетровську і Запоріжжі працювали консультаційні пункти. Окрім того створювалися річні партійні школи на місцях. У вересні 1944 р. їх уже діяло 55, загальне число слухачів складало 10 тис. Постановою Політбюро ЦК КП(б)У від 5 лютого 1945 р. передбачалось організувати в м.Харкові 3-місячні курси радянський працівників по підготовці й перепідготовці заступників голів із завідуючих відділами райвиконкомів для західних областей України.

На курсах планувалось підготувати 600 чоловік у три скликання, з контингентом слухачів кожного скликання по 200 чоловік в такі строки:

1 скликання – з 1.03.1945 р. по 1.06.1945 р.

2 скликання – з 15.06.1945 р. по 15.09.1945 р.

3 скликання – з 1.10.1945 р. по 31.12.1945 р.

Постанова зобов'язувала обкоми КП(б)У західних областей УРСР відібрати слухачів на курси радянський працівників і з числа заступників голів райвиконкомів, завідуючих відділами райвиконкому, кращих голів сільських Рад та інших радянських працівників із місцевого населення, що проявили себе на практичній роботі й «довели на ділі відданість радянській владі» [2,с.454]. На курси приймалися чоловіки і жінки, віком не старше 40 років, що мали освіту не нижче 7-ми класів [2,с.456].

З квітня 1945 р. на базі шестимісячних курсів у Києві почала працювати річна Республіканська партійна школа при ЦК КП(б)У, на трьох відділеннях якої у вересні 1945р. навчались 711 осіб, у тому числі 310 – на партійному відділенні та 226 – на радянському. 7 вересня 1945 р. постановою Оргбюро ЦК КП(б)У, в додаток до постанови ЦК КП(б)У від 6 лютого і 25 квітня 1945 р., передбачалось збільшити загальний контингент слухачів курсів радянських працівників при ЦК КП(б)У до 800 чоловік замість раніше передбачених 600 чоловік, за рахунок збільшення кількості слухачів 2 і 3 скликання по 100 чоловік кожний [2,с.472].

У той же час в Харкові створюється річна Республіканська школа пропагандистів при ЦК КП(б)У для підготовки і перепідготовки пропогандистських і журналістських кадрів, у якій навчались 424 особи. Одночасно при компартійних комітетах на місцях виникають різноманітні курси із терміном навчання від одного до шести місяців, на яких проходили перепідготовку компартійні та радянські працівники [1, с.108]. У грудні 1945 р. в м.Ужгороді на базі існуючих 3-х місячник компартійних курсів організовуються річна школа підготовки компартійних і радянських працівників закарпатської області з контингентом слухачів 100 чоловік. Роботу школи планувалося розпочати з 10 січня 1946 р. [2,с.477].

У 40-х – 80-х рр. ХХ ст. вирішувалася проблема створення ефективної системи підготовки і перепідготовки керівних кадрів для адміністративної еліти СРСР. Основні напрями, зміст, форми і методи удосконалення системи навчання були визначені у постанові ЦК ВКП(б) від 2 серпня 1946р. «Про підготовку і перепідготовку керівних партійних і радянських працівників». Відповідно до цієї постанови, в СРСР була створена єдина система компартійних навчальних закладів, яка включала Академію суспільних наук (АСН), Вищу партійну школу (ВПШ) і Заочну Вищу партійну школу (ЗВПШ) при ЦК ВКП(б), а також широку мережу дворічних партійних і радянських шкіл, відкритих у республіканських, крайових і обласних центрах. На цю систему покладалось вирішення трьох основних завдань: підготовка керівних компартійних і радянських працівників районно-республіканського масштабу;

наукових кадрів; перепідготовка керівників компартійних і радянських органів районно-республіканської ланок.

З метою оптимізації управління підготовкою і перепідготовкою компартійних і радянських кадрів постановою Оргбюро ЦК КП(б)У від 29 серпня 1946 р. був ліквідований відділ підготовки і перепідготовки компартійних кадрів Управління пропаганди і сектор підготовки і перепідготовки кадрів Управління кадрів ЦК КП(б)У та створений відділ підготовки та перепідготовки компартійних і радянських кадрів в Управлінні кадрів ЦК КП(б)У [2,с.486; 3,с.148].

Проблеми удосконалення системи підготовки і перепідготовки компартійних і радянських кадрів були відображені в рішеннях ХІХ – ХХІV з'їздів Компартій СРСР, постановах ЦК КПРС «Про міри по покращенню роботи Академії суспільних наук при ЦК КПРС» (1954 р.), «Про міри по подальшому покращенню підготовки керівних партійних і радянських кадрів» (1956р.), «Про організацію постійно діючих курсів по перепідготовці керівних партійних і радянських кадрів» (1966р.), «Про міри по покращенню підготовки і перепідготовки працівників Рад депутатів трудящих» (1967р.), «Про організацію в республіках, краях і областях постійно діючих курсів по перепідготовці партійних і радянських працівників» (1967р.), «Про міри по удосконаленню курсової системи перепідготовки керівних партійних і радянських кадрів» (1971р.) та ін. [1, с.108 - 109].

Підготовка компартійних і радянських працівників у ВПШ при ЦК ВКП(б) сприяла зміцненню кадрами місцевих компартійних органів. У 1947р. ЦК КП(б)У рекомендував на навчання у ВПШ при ЦК ВКП(б) 30 осіб, у тому числі по 4 – із Ворошиловградської, Вінницької і Сталінської і по 1-2 – із Волинської, Львівської, Одеської та інших областей УРСР. У 1946-1949 рр. школу закінчили 163 керівних компартійних і радянських працівники України [1, с.109 -110]. У подальшому компартійна організація УРСР рекомендувала для навчання у ВПШ при ЦК КПРС щорічно по 10-15 осіб. З 1946 по 1971р. її закінчили 323 особи з України. У 1945р. на перший курс ЗВПШ були прийняті 240 осіб з УРСР і 232 – на другий, в 1946р. кількість слухачів спеціально створеному українському відділенню склала 441 особи, а в 50-х – 60-х рр. ХХ ст. щорічний набір із УРСР виріс до 550 осіб [1, с.110 -111]. У 1968р. ЦК КПРС прийняв рішення про створення в ЗВПШ поряд із п'ятирічним трирічного відділення для працівників, що мали вищу освіту. У 1969р. набір у ЗВПШ від України склав на трирічне відділення 50 осіб і на п'ятирічне – 500 [1, с.112]. У відповідності з постановою ЦК КПРС від 2 березня 1978р. на базі ВПШ, АСН і ЗВПШ при ЦК КПРС був створений новий навчальний заклад – Академія суспільних наук при ЦК КПРС, яка виконувала роль провідного навчального і науково-методичного центру усієї системи підготовки компартійних, радянських та ідеологічних кадрів в СРСР. З ліквідацією ВПШ і ЗВПШ при ЦК КПУ було утворене заочне відділення з трьох і п'ятирічним відділенням. Однак

у 1979р. було прийнято рішення про закриття заочного п'ятирічного відділення ВПШ при ЦК КПУ [1,с.112 - 113].

Підготовка компартійних і радянських кадрів у ВПШ і ЗВПШ при ЦК Компартії України хоча і сприяла вирішенню кадрової проблеми в УРСР, однак далеко не повністю її вирішували. У зв'язку із цим, відповідно з постановою ЦК ВКП(б) від 2 серпня 1946р. в Україні на базі двох однорічних шкіл – Республіканської партійної і Республіканської пропогандистської була створена двоохрічна республіканська партійна школа при ЦК КП(б)У. Одночасно почали працювати створені на базі річних шкіл п'ять двоохрічних обласних партійних шкіл: у Дніпропетровську, Донецьку, Львові, Одесі та Харкові. Окрім того компартійні і радянські кадри для західних областей УРСР готували дві річні партшколи – Республіканська при ЦК КП(б)У в Харкові та міжобласна при Закарпатському обкомі КП(б)У [1, с.113]. У жовтні 1948р. Республіканська партійна школа була перетворена у Вищу партійну школу при ЦК КП(б)У із трьохрічним терміном навчання. У ній були відкриті відділення партійних, радянських і газетних працівників.

На 1948р. в УРСР завершилась реорганізація компартійних навчальних закладів і склалась система підготовки компартійних і радянських кадрів, яка включала в себе Вищу трьохрічну партійну школу при ЦК КП(б)У, п'ять двоохрічних і одну річну обласних партійних школи для компартійного і радянського апарату республіканської, міської і районної ланок. За 1948 – 1951рр. ці навчальні заклади закінчили 4647 осіб [1,с.114].

На початку 50-х рр. ХХ ст. на базі дев'ятимісячних компартійних курсів при Закарпатському, Станіславському і Тернопільському обкомах Компартії України були утворені дворічні партійні школи, які набирали щорічно до 400 слухачів. А з 1 вересня 1954р. почала функціонувати дворічна радянсько-партійна школа при Рівненському обкомі КПУ, створена для навчання місцевих кадрів, які не мали достатньої загальної підготовки [1, с.114].

До 1956 р. система підготовки компартійних і радянських працівників в Україні включала 11 шкіл: Вищу партійну школу при ЦК Компартії України, 9 трирічних обласних партійних шкіл і Рівненську дворічну радянсько-партійну школу. У 1946 – 1957рр. у республіках, краях і областях СРСР з двох – і трьохрічним терміном навчання, що не давали вищої освіти, закінчили в цілому по країні 60570 осіб, в тому числі 9409, або кожний шостий випускник, - партійну школу в УРСР [1, с.114 - 115].

Новий етап розвитку мережі партійних навчальних закладів, почався після ХХ з'їзду КПРС, основні напрями цієї діяльності були викладені у постанові ЦК КПРС від 26 червня 1956 р. «Про міри по подальшому покращенню підготовки керівних партійних і радянських кадрів». Відповідно до цієї постанови у Харкові, Львові, Одесі, Дніпропетровську і Донецьку були створені міжобласні вищі партійні школи із чотирирічним терміном навчання, а набори у трирічні школи при Закарпатському, Івано-Франківському, Кримському і Тернопільському обкомах КПУ припиняються.

Одночасно з ВПШ при ЦК Компартії України з 1 вересня 1956р. в УРСР почали функціонувати 6 вищих міжобласних партійних шкіл, які за 5 років закінчили 5200 осіб. Отже, починаючи з 1956р. мережа партійних шкіл в УРСР хоча кількісно і зменшилась на 40 %, однак піднялась на якісно інший рівень: були створені можливості для отримання вищої партійно-політичної освіти керівними партійними і радянськими працівниками [1, с.115].

У республіканську і обласні двох-, а потім і чотирьохрічні партійні школи за рекомендаціями міськомів і райкомів КПУ приймалися комуністи у віці до 40 років, які мали, як правило, середню освіту і які працювали секретарями, завідувачами відділів, інструкторами, пропогандистами райкомів і міськомів КПУ, секретарями міськомів і райкомів ЛКСМУ, головами, замісниками голів і завідувачами відділами виконкомів районних і міських Рад депутатів трудящих, а також редакторами районних газет і секретарів великих первинних компартійних організацій. Робота із добору кандидатів для скерування на навчання проводилось компартійними комітетами на основі перспективних планів підготовки і перепідготовки компартійних і радянських працівників, що складалися відділами кадрів райкомів, міськомів і обкомів партії, а також Управлінням кадрів ЦК Компартії України. Ці ж проблеми регулярно розглядалися в Політбюро і Секретаріаті ЦК, на засіданнях бюро, пленумах і активах компартійних комітетів [4,с.136].

Після вивчення можливостей вирішення кадрових проблем на місцях ЦК Компартії України щорічно доводив до кожної обласної компартійної організації плани набору в Республіканську і обласні партійні школи. Відбір кандидатів для навчання проводили компартійні комітети. Така організація набору слухачів давала змогу вести планомірну і цілеспрямовану підготовку компартійних і радянських кадрів, завчасно готувати у компартійних навчальних закладах резерв керівників, добиватися постійного зростання в апараті кількості осіб із партійно-політичною освітою. ЦК КП(б)У з початку функціонування партійних шкіл взяв курс на підготовку в них секретарів міськомів і райкомів КП(б)У, голів і замісників голів виконкомів міських і районних Рад депутатів трудящих, наприклад, в 1846/47 навчальному році в Республіканській дворічній школі 66 % слухачів складали секретарі міськомів і райкомів КП(б)У, у тому числі більше однієї третьої – перші. У подальшому секретарів міськомів і райкомів Комартії України, майже до 1956р., у середньому було біля третини [1, с.116].

Певні особливості мав контингент слухачів обласних дворічних шкіл. Так, в 1948/49 році у них із 695 слухачів партійних факультетів 180 або 27,3% раніше працювали секретарями, а решта – завідувачами відділів, завідувачами парткабінетами, інструкторами і штатними пропогандистами міськомів і райкомів КП(б)У, у тому числі 80 осіб – секретарями міськомів і райкомів ЛКСМУ. Велика увага приділялась також підготовці радянських працівників. В обласних партійних школах навчалися відповідальні працівники облвиконкомів, голови, замісники голів, завідувачі відділами та інструктори

міськ- і райвиконкомів, значну частину слухачів склали голови і замісники голів виконкомів міських і районних Рад депутатів трудящих. У 1948/49 навчальному році їх було майже 53 % серед радянських працівників – слухачів Львівської, 70 – Сталінської міжобласних партійних шкіл і 82 % - Республіканської партійної школи при ЦК Компартії України [1, с.116 - 117].

Починаючи з 50-х рр. ХХ ст. у складі слухачів партійних шкіл в УРСР спостерігається тенденція до зменшення таких категорій компартійних і радянських працівників, як секретарі міськомів і райкомів Компартії України, особливо перших і других, голів міськ-, райвиконкомів, і збільшення числа інструкторів, штатних пропандистів компартійних комітетів, секретарів первинних компартійних організацій, інструкторів райвиконкомів, голів сільських Рад. Якщо серед слухачів набору 1947р. Львівської партійної школи було 14 працівників обкомів, 61 секретар міськомів і райкомів КП(б)У, 36 голів і замісників голів міськ-, райвиконкомів, то у наборі 1953р. – тільки 7 працівників обкомів, 18 секретарів міськомів і райкомів КПУ, 6 голів і замісники голів райвиконкомів, тобто кількість цих категорій працівників зменшилась в 2-6 раз.

Зміни відбулися і в складі слухачів ВПШ при ЦК компартії України. Так, якщо до середини 50-х рр. ХХ ст. секретарі міськомів і райкомів Компартії України тут склали приблизно 30 %, то у 1960р. – 6, у 1966р. – 1,8, а в 1971р. – 1,5%. У той же час частка інструкторів міськомів і райкомів Компартії України в числі слухачів складала 23,2 % в 1960р., 24 – в 1966р., 28 % - в 1971р. [1, с.117]. Велика увага приділялась в партійних навчальних закладах підготовці жінок. У 1947/48 році серед слухачів обласних дворічних партійних шкіл вони склали 10,5 %. В подальшому кількість жінок значно виросла. Наприклад, у 1952р. у Львівській партійній школі вони склали 17,1 %, у партійній школі при Закарпатському обкомі Компартії України – 24,7 %, а серед випускників трьохрічної партійної школи Кримської області 1955р. – майже четверту частину [1, с.119].

Комітет Компартії України у 40-ві рр. ХХ ст. намагались скеровувати на навчання насамперед молодих, перспективних працівників. Як впливає зі звітів, у двохрічних обласних партійних школах набору 1946р. в УРСР майже 78 % були у віці до 35 років, 17,2 % - молодше 25 років. Ця тенденція збереглась і в 50-х рр. ХХ ст., майже до ліквідації міжобласних партійних шкіл. Так, серед слухачів набору 1953р. Львівської обласної партійної школи особи у віці до 35 років склали майже 83 %, причому майже 66 % молодше 30 років. Приблизно таким же був віковий склад слухачів обласних партійних шкіл при Закарпатському, Кримському, Тернопільському та інших обкомах КПУ, а також у ВПШ при ЦК Компартії України. В 1960р. серед слухачів ВПШ особи молодше 35 років склали 98,9 %, в тому числі 45,7 % - молодше 30 років.

Отже, у 2-й половині ХХ ст. в УРСР склалася система вищих партійних закладів. Її головним завданням була професійна підготовка і підвищення кваліфікаційного рівня керівних кадрів УРСР, у тому числі основних керівних

кадрів і кадрів резерву для адміністративної еліти західних областей УРСР. Системний аналіз цієї системи, врахування її переваг і недоліків покликаний посприяти ефективності функціонування державного управління в сучасній Україні. Такий підхід відкриває перспективи для подальшого дослідження професійної підготовки фахівців у сфері управління та освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбул А.Д. Научные основы кадровой политики КПСС / А.Д. Горбул. К.: Выща школа, 1988. 171с.
2. Історія державної служби в Україні / від.ред.Т.В.Мотренко, В.А.Смолій.К.:Ніка-Центр, 2009.-Т.5: Документи і матеріали. Кн.1. 1914-1991/ Упор. Г.В.Боряк. 824с.
3. Политическое руководство Украины. 1938–1989/Сост. В.Ю.Васильев, Р.Ю.Подкур, Х.Куромия, Ю.И. Шаповал, А.Вайнер. М.:РОССПЭН,2006. 544с.
4. Региональная политика Н.С.Хрущева. ЦК КПСС и местные партийные комитеты. 1953–1964 гг./Сост О.В.Хлевнюк, М.Ю.Прозуменщиков,В.Ю.Васильев,Т.Ю.Жукова,В.В.Кондрашин,Л.П.Кошелева,Р.А.Подкур,Е.В.Шевельва. М.:РОССПЭН,2009. 774с.

УДК: 37.091.64:004

Юлія Романенко,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики
викладання української мови та літератури
НПУ ім. М.П. Драгоманова,
E-mail: romanenko_z@ukr.net*

Юлія Балаховська,
*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
методики викладання української мови та літератури
НПУ ім. М.П. Драгоманова,
E-mail: Balakhovska@ukr.net*

ДО ПИТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ ВИМОГ ДО ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті актуалізовано проблему кваліфікування змісту та форми електронного підручника для закладів освіти, критично проаналізовано та узагальнено наявні у вітчизняній методичній літературі класифікації вимог до електронних навчальних видань та запропоновано власну класифікацію вимог до шкільних електронних підручників з української мови та літератури.

Ключові слова: підручникотворення, електронний підручник, критерії класифікації вимог до електронних підручників, контент-вимоги, мультимедійність.

The article actualizes the problem of characterisation of e-book content and form for general educational institution, critically analyzes and generalizes classifications of requirements to electronic educational editions available in native methodological literature and offers its own classification of requirements for electronic Ukrainian language and literature textbooks.

Key words: textbook creation, e-book, classifications of requirements to electronic textbooks, content requirements, multimedia

Постановка проблеми в цілому. Визначаючи традиційний (паперовий, друкований) підручник одним із провідних засобів навчання української мови та літератури, сучасні науковці-методисти дедалі більше актуалізують проблеми створення навчального ресурсу нового покоління. Цей ресурс, максимально ефективно використовуючи провідні сучасні електронні технології, повинен забезпечувати реалізацію всіх функцій навчального засобу, розширювати та доповнювати їх. Ідеться насамперед про електронний підручник (далі ЕП), який останнім часом є предметом жвавих дискусій між науковцями, освітянами, чиновниками і навіть батьками, студентами та школярами. В українському освітньому просторі сформувалася парадоксальна ситуація: з одного боку інтернет переповнений сайтами, що пропонують користувачам електронні підручники з будь-яких навчальних дисциплін, зокрема з української мови та літератури; з іншого – питання про правдиву «електронність» цих запропоновань залишається відкритим.

Огляд наукової літератури з проблеми. За останні 10 років з'явилася численна кількість наукових студій щодо визначення поняття, змістових, технологічних, ергономічних та інших характеристик, структури, етапів створення ЕП. Над загальними питаннями теорії і практики електронного підручникотворення працюють такі вчені-методисти, як О. Жосан (розробка класифікацій ЕП, формулювання дидактичних вимог до ЕП) [8;9], Б. Сусь (моделювання структури ЕП та алгоритму його створення) [19], В. Биков (загальні питання інтеграцій ІКТ-технологій в освітні процеси) [2], В. Волинський (виокремлення функцій ЕП у навчально-виховному процесі) [4], О. Гриценчук, (визначення ролі ЕП в освітніх процесах, кваліфікування базових понять, класифікацій ЕП) [5], Ю. Жук (проблеми взаємодії традиційного підручника та ЕП) [10], С. Іванова (психолого-педагогічні аспекти застосування ЕП) [12], В. Мадзігон (розробка дидактичних вимог до ЕП) [15], О. Корбут (визначення типів ЕП) [13], О. Єсіна, Л. Лінгур (актуалізація дидактичних функцій, переваг та недоліків ЕП у порівнянні із традиційним паперовим виданням) [11], О. Діденко (узагальнення досвіду впровадження ЕП за кордоном та в Україні) [6], А. Булда (розробка класифікації вимог до ЕП, типів ЕП) [3] та інші. Наведений огляд, який, безперечно, не є вичерпним, – яскравий доказ того, що проблема вельми актуальна, серйозна і нагальна, тож потребує

подальшого вивчення, ґрунтового аналізу окремих аспектів і визначення чітких практичних орієнтирів щодо підготовки навчальних ресурсів такого типу, зокрема з таких базових шкільних предметів як українська мова та література.

Конкретизація окремого аспекту досліджуваної проблеми. Незважаючи на істотну кількість різногалузевих наукових досліджень поки що не розв'язаними залишаються такі питання: *визначення поняття ЕП* (засіб навчання, електронне видання, жанр навчальної літератури, програмно-методичний комплекс, навчальна програма); *зв'язок ЕП із традиційною навчальною книжкою* (ЕП – відсканована електронна версія паперового видання, ЕП – доповнення до паперового видання, ЕП – альтернатива друкованій книжці); *вимоги до ЕП* (від найзагальніших класифікацій без жодних критеріїв розрізнення вимог до багаторівневих полікомпонентних структур); *структура ЕП* (від окреслення загальних структурних блоків, подібних до традиційного паперового підручника, до розробки авторських концепцій ЕП з чітко визначеним методичним спрямуванням) [20], *переваги та недоліки ЕП* (від характеристики максимуму переваг при незначних недоліках до нищівної критики всіх можливих плюсів за умов тотального переходу від паперового видання до ЕП). У полі зору авторів цього допису вимоги до ЕП, визначення яких дасть змогу сформуванню чіткі критерії підготовки та експертної оцінки електронних навчальних ресурсів.

Мета дослідження. Узагальнивши, критично осмисливши та доповнивши визначені в науковій літературі вимоги до ЕП класифікувати їх за чіткими критеріями та проілюструвати ймовірні варіанти реалізації цих вимог на прикладі ЕП з української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж говорити про власне вимоги до ЕП, слід кваліфікувати сам термін «електронний підручник». Така потреба продиктована не стільки множиною наявних у науковій літературі визначень, скільки тим фактом, що дефініції ЕП доволі часто містять не просто різні погляди на поняття, а взаємовиключають одна одну. Зокрема один із найавторитетніших фахівців у справі теоретичного обґрунтування аналізованого поняття О. Жосан у своїх публікаціях наголошує: «слід переглянути ставлення до електронного підручника лише як до “засобу навчання”», «електронний підручник має знайти своє місце у структурі сучасної навчальної літератури – педагогічного, соціального і книгознавчого явища – та досліджуватися не лише в контексті інформаційних технологій, але й у системі тенденцій розвитку навчальної літератури» [8, с.6].

Дозволимо собі критично сприйняти таке тлумачення, адже термін література (навіть стосовно навчального її різновиду) дає змогу кваліфікувати лише текстовий компонент ЕП. Такі ж його складники, як мультимедіа та зворотній зв'язок залишаються поза контекстом поняття література.

В «Енциклопедії освіти» подано визначення ЕП, якого додержують більшість українських та зарубіжних науковців: «ЕП – програмно-методичний

комплекс, який дає можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його певний розділ і об'єднує в собі властивості звичайного підручника, довідника, збірника задач і лабораторного практикуму». Ключовою в цій характеристиці поняття є наступна заувага: «ЕП не є альтернативою, а доповненням до традиційних засобів навчання, і не замінює роботу учня з навчальною книжкою». Як бачимо, в одному випадку ЕП кваліфікується як різновид навчальної літератури, а в іншому – протиставляється їй.

Спираючись на погляди класика української лінгводидактики О. Біляєва, який говорив: «підручник, на що вказує сама його назва, завжди має бути під рукою учня, за ним він повинен учитися, вдосконалювати практичні вміння і навички», – сформулюємо робочу дефініцію ЕП. **Електронний підручник** – це дидактично доцільний, методично наповнений і технічно досконалий мультимедійний навчальний ресурс, який забезпечує організовану вчителем або самостійну навчальну діяльність учня з певного предмета. Ключовими тезами щодо впровадження ЕП у шкільну мовно-літературну освіту, на яких ґрунтуються вимоги до цих ресурсів, є такі: 1) ЕП – цілком самостійний та повноцінний дидактичний засіб, котрий безвідносно до друкованих чи будь-яких інших аналогічних видань «забезпечує безперервність і повноту дидактичного процесу навчання, надає теоретичний матеріал, забезпечує тренувальну навчальну діяльність і контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову функцію» [11, с. 256]; 2) ЕП – вельми перспективна альтернатива друкованим відповідникам, адже прилаштована для потреб та психологічно-когнітивних особливостей користувачів інформації ХХІ ст.; 3) ЕП в жодному разі не може бути сканованою копією паперового видання; такі електронні видання можуть бути кваліфіковані як пропедевтичні (перехідні) форми від традиційного підручника до ЕП; 4) викладені в наукових студіях недоліки чи вади ЕП, як-от, складність читання з екрану, істотні витрати ресурсів під час розробки, брак живого спілкування, посилене навантаження на аналізатори та інші легко піддаються спростуванню і в жодному разі не можуть становити серйозних причин для відмови від масового впровадження ЕП у навчальний процес; 5) переваги використання ЕП, зокрема такі: максимальний рівень наочності, комплексність сприймання інформації всіма видами аналізаторів, інтерактивність, пристосування до індивідуальних потреб учня, можливість організації дистанційної допомоги та самонавчання, мобільність та багато інших, – засвідчують нагальність потреби якнайскорішого та наймасштабнішого впровадження ЕП у шкільну практику.

Враховуючи зазначені вище положення, узагальнюючи доробок науковців-методистів і дидактиків, досвід учителів-практиків і думки учнів-користувачів, спробуємо сформулювати низку вимог до ЕП і структурувати їх за відповідними критеріями, що їх можна використати під час експертної оцінки електронних навчальних ресурсів.

В аналізованих джерелах немає однозначного підходу щодо визначення вимог, яким має відповідати ЕП. З-поміж таких, що справді заслуговують на

увагу і характеризують основоположні засади створення і використання ЕП, як-от: науковість та доступність викладу, структурованість та інших, – трапляються й такі, сенс яких вельми сумнівний.

Ще однією проблемою є змішування таких понять, як принципи створення ЕП та вимоги до нього. В одних дослідженнях науковість, структурованість та доступність кваліфіковано як принципи створення ЕП, в інших їх названо вимогами.

Одне слово, наявні в науково-методичній літературі вимоги до ЕП нині здебільшого є неоднорідними та неструктурованими переліками порад, рекомендацій та побажань щодо змісту, структури, оформлення та інших компонентів навчального електронного ресурсу. З-поміж більшості подібних переліків слід відзначити кілька класифікацій вимог, у яких наявні чіткі критерії. Однією з таких є класифікація А. Булди. Учений розподіляє всі вимоги до ЕП за трьома групами критеріїв: навчально-методичні, дизайн-ергономічні та технічні [3, с. 20].

О. Жосан об'єднує всі висвітлені в авторських публікаціях вимоги до ЕП під загальною назвою «дидактичні». З-поміж них варто відзначити такі: 1) відповідність основним дидактичним принципам: систематичності, індивідуалізації, доступності та наочності; 2) відповідність нормам державних стандартів загальної середньої освіти; 3) відповідність віковим та психофізіологічним особливостям учнів; 4) спрямованість на формування вмінь самостійно здобувати інформацію; 5) наявність різних видів інформації, що підлягає засвоєнню; 6) презентація основних елементів мислення (порівняння, узагальнення, класифікація тощо); 7) наявність системи підказок, допомоги та інших навчальних елементів при виконанні завдань; 8) організація постійного зворотного зв'язку в процесі виконання завдань, наявність системи контролю знань [9].

На відміну від науковців, учителі звертають увагу не на концептуальні дидактичні вимоги, а на практичний аспект користування ЕП. Тому називають такі основоположні вимоги: 1) користувач повинен мати змогу роздрукувати потрібну інформацію, вміщену в ЕП; 2) інтерфейс підручника повинен мати продумане і зручне меню; 3) відео- та аудіоматеріали слід використовувати там, де без цього не можна обійтися; 4) після кожного третього параграфу (розділу) слід надати можливість користувачеві проконтролювати себе і рівень засвоєння навчального матеріалу [14, с. 42].

Узагальнюючи запропоновання дослідників та враховуючи переваги й недоліки викладених у науково-методичній літературі класифікацій вимог до ЕП спробуємо розробити якнайповнішу класифікацію їх, яка охоплює всі аспекти електронного навчального ресурсу, а саме: його зміст, структуру, оформлення та використання.

1. Загально-нормативні вимоги:

1.1. Відповідність чинним програмам з навчальних дисциплін.

1.2. *Нормативність розподілу навчального часу* впродовж уроку, вивчення теми, розділу, курсу в цілому. Обсяг дидактичного матеріалу з певної теми має відповідати визначеній у програмі та календарному плануванні кількості годин на вивчення кожної теми курсу.

1.3. *Зорієнтованість на провідні фахові концепції навчання* шкільних предметів.

1.4. *Узгодженість із Державним стандартом освіти*. Чинний Державний стандарт передбачає навчання мови й літератури на основі компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів.

Також у цьому документі уніфіковано державні вимоги до навчальних досягнень учнів, виконання яких має забезпечити вчитель, спираючись зокрема і на підручник як провідний засіб навчання. Сучасний ЕП має стати основним навчальним засобом, який акумулюватиме, інтегруватиме та організовуватиме застосування інших засобів навчання на уроці.

1.5. *Уточнення, доповнення та вдосконалення змісту* відповідно до щорічних методичних рекомендацій МОНУ щодо вивчення певних дисциплін у поточному навчальному році. Ця вимога має реалізуватися через систему оновлень програмного забезпечення та перезавантаження новіших версій електронних документів. Порівняно з паперовими виданнями це можна зробити доволі оперативно. Наприклад, коли творчість певного письменника вилучають із програми, відповідний розділ ЕП в новішій версії видаляється або й замінюється іншою темою, котру додали чи розширили.

2. Дидактичні вимоги стосуються змісту навчального матеріалу в ЕП, способів його представлення та методики опрацювання.

2.1. *Обумовленість загально-дидактичними та власне методичними принципами навчання*. Йдеться насамперед про науковість, системність, послідовність, доступність викладу, зв'язок навчання із життям, відповідність віковим та психологічним особливостям школярів, наочність та інші принципи, які докладно висвітлені в педагогічній та методичній літературі. Говорити про них ще раз немає потреби. Зауважимо лише те, що додержання їх має бути не декларативним, а реальним. Мало заявити про забезпечення в навчальному ресурсі принципу науковості, вважаючи за справжню науковість високий рівень теоретичного матеріалу, його широту та вичерпність. Автор гарного ЕП має подбати про те, аби його ресурс сприяв формуванню пізнавальної, пошукової та дослідницької компетентностей школярів.

2.2. *Відбір та структурування навчального матеріалу на основі провідних методичних підходів* (особистісно зорієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та інших). Ця вимога дещо перегукується із загально-нормативною, що стосується відповідності ЕП Державному стандарту базової та повної середньої освіти. Слід зауважити, що згідно цих вимог ЕП має забезпечити реалізацію ідеї суб'єкт-суб'єктного навчання, містити різні методи, прийоми та форми активного та інтерактивного навчання, матеріали для

організації проектних технологій. Також дидактичне наповнення ЕП та його методичний апарат має гарантувати формування всіх видів ключових та спеціальних компетентностей, зокрема: читацької, літературознавчої, комунікативної, лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної та інших.

У підсумку бачимо, що особливості дидактичних вимог до ЕП цілком суголосні вимогам до традиційного паперового підручника. Вони в основному забезпечують контроль його якості на загальнодидактичному та власне методичному рівнях.

3. **Контент-вимоги** стосуються особливостей змістового наповнення, його структурування, залучення різних типів інформації, комбінування їх.

3.1. *Поєднання всіх базових структурних компонентів класичного підручника* (основний текст, додаткова інформація, методичний апарат орієнтування, завдання для контролю та самоконтролю процесу та рівня засвоєння) *та електронних застосунків* (гіперпокликання, онлайн-консультації, самоконтроль виконання, хмарні технології).

Для підручника з української мови з-поміж традиційних компонентів мають бути дефініції та характеристики лінгвістичних та мовленнєвознавчих понять; правила правопису, слововжитку, орфоєпії тощо; навчальні завдання різних типів, форм і видів, розроблені з урахуванням викладених вище дидактичних вимог; глосарій; апарат орієнтування, алгоритми всіх видів мовних розборів, лінгвістичних аналізів та ін. Серед віртуальних застосунків можна назвати перехресні покликання на всі наявні у шкільному курсі терміни, база самоперевірки (доступ після або в процесі виконання вправ), хмарні сервіси для роботи над мовознавчими проектами тощо.

Специфіка контенту ЕП з української літератури – це інтегрування двох видів навчальних видань, хрестоматії та власне підручника, який охоплює матеріал з теорії літератури, літературну критику та висвітлення історико-культурного контексту становлення красного письменства України. Усі поняття з теорії літератури, вивчення яких передбачено програмою, мають бути оформлені в тексті як гіперпокликання. Так само клік мишкою на прізвище будь-якого письменника в ЕП має переадресовувати учня до біографії митця та бібліотеки його творів. Виходячи з того, що обсяг ЕП, так само як і друкованого, обмежений (хоч замість кількості сторінок та ваги тут ідеться про число гігабайтів), маємо зауважити, що хрестоматійний блок ЕП з літератури має містити тільки твори для текстуального вивчення, та позакласного читання. Щодо інших творів певного автора, у підручнику потрібно давати актуальні покликання на віртуальні сторінки, де ці твори можна знайти. Під час завантаження навчального ресурсу на носії, де активовано доступ в інтернет, ці покликання мають автоматично оновлюватися. Одним із важливих елементів ЕП з літератури мають бути блоки тестових завдань відкритої та закритою форм, питання літературних диктантів тощо. Не зайвими тут будуть і практичні рекомендації щодо інсценування літературних шедеврів.

Отже, ЕП не має за своїм змістовим наповненням протиставлятися традиційному друкованому навчальному виданню. Він є наступним еволюційним кроком, тому має розвивати, вдосконалювати та продовжувати всі позитивні здобутки українського підручникотворення, наповнюючи їх продуктивним інноваційним змістом та новими віртуальними формами вираження.

3.2. *Мультимедійність* ЕП передбачає застосування в цьому навчальному ресурсі всіх видів інформації, яку можна передавати в електронному вигляді: текстова, візуальна (статична й динамічна), аудіо; використання 3D – технологій для проектування і моделювання об'єктів навколишньої дійсності. Звісно ж на сучасному уроці вчитель застосовує як допоміжні засоби навчання чи не всі названі види наочності, однак ЕП має інтегрувати та організувати їх.

4. *Інтерфейс-вимоги*. До цієї групи вимог залічуємо ті, що забезпечують високий рівень ефективності використання ЕП в навчальному процесі.

4.1. *Ергономічні вимоги* обумовлюють зручність роботи учня з ЕП, яка охоплює множину всіх властивостей електронного ресурсу, що характеризують ступінь комфортності у взаємодії учня і навчального засобу. До таких, зокрема, належить зрозуміле логічне меню, прості комбінації команд, можливість транспортувати інформацію в інші комп'ютерні застосунки: як традиційні текстові та графічні редактори, програми для створення відеопрезентацій, так і хмарні сервіси. Логіка доступу до вказаних у контент-вимогах ресурсів має бути чіткою та мінімізувати часові затрати на пошук в ЕП потрібної інформації. Йдеться про так звані навігаційні вимоги до зручності переходів між темами, гіперпокликаннями тощо.

4.2. *Технічні вимоги* до оформлення ЕП передбачають визначення розміру базових шрифтів, розміщення малюнків, схем, супутніх відеоматеріалів належної розподільної здатності та відповідної якості.

4.3. *Дизайнерські вимоги*. ЕП, як більшість сучасних сайтів та блогів мають прописуватися на базі типових електронних шаблонів. Це мінімізує затрати учнівського часу на освоєння особливостей користування тим чи тим підручником. Звісно не можна підганяти всі ЕП під єдиний алгоритм викладу. Тим більше, що у сучасного кіберпокоління опанування правил користування певною електронною програмою відбувається майже на інтуїтивному рівні. Головною вимогою в цій групі є така: не переобтяжувати форми викладу, надаючи більшої уваги змісту. Нехай краще на екрані-сторінці буде міститися одне визначення, одне правило, чи текст однієї поезії.

Висновки. Якість ЕП може бути адекватно визначена і виміряна тільки тоді, коли достеменно відомі чіткі нормативні вимоги, які ставляться до навчального засобу такого типу. Основними вимогами до ЕП бачаться такі: загально нормативні, дидактичні, контент-вимоги та інтерфейс-вимоги, які охоплюють найважливіші аспекти змістового наповнення та оформлення електронного освітнього ресурсу, проілюстровані на прикладі ЕП з української мови та літератури.

Перспективи дослідження. Викладена в цьому дописі класифікація є лише одним із кроків до уніфікації та структурування остаточних вимог до ЕП з української мови та літератури. Кожна із висвітлених груп вимог потребує поглиблення розширення і деталізації критеріїв оцінки ЕП. Цьому буде присвячено подальшу роботу над проблемою проведеного дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анохін В., Афанасьєв М., Плоха О. Принципи створення електронних підручників для вищих навчальних закладів на прикладі електронного підручника «Економіка підприємства». Режим доступу: www.ena.lp.edu.ua.

2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. К. : Атіка, 2009. 684 с.

3. Булда А. Електронний підручник в системі сучасних засобів навчання. Науковий часопис імені М.П. Драгоманова. Серія 22 «Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін» Випуск 1. 2009. С. 18–21.

4. Волинський В.П., Красовський О.С. Інформаційні функції, роль і призначення електронних підручників. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. Вип. 10. К. : Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. С. 113–120.

5. Гриценчук О.О. Електронний підручник і його роль у процесі інформатизації освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. К. : Ін-т засобів навчання АПН України, 2005. С. 255–261.

6. Діденко О. Сучасні вимоги щодо розробки та впровадження Електронних підручників у систему професійно-технічної освіти. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні та психологічні науки. №4(69). 2013. С. 87–98.

7. Діордіца І. Електронний підручник як засіб навчання: режим доступу: www.nauka.zinet.info.

8. Жосан О. Електронний підручник у контексті вимог до сучасної навчальної літератури. Режим доступу: www.shkolaw.in.ua.

9. Жосан О. Електронний посібник у школі: дидактичні можливості. Режим доступу: www.intkonf.org.ua.

10. Жук Ю.О. Шкільні підручники на електронних носіях: логіка апаратних засобів і логіка педагогічних способів. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. Вип. 10. К. : Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. – С. 86–92.

11. Єсіна О., Лінгур Л. Електронний підручник як засіб підвищення якості освіти. Режим доступу: www.dspace.oneu.edu.ua.

12. Іванова С.М. Вплив комп'ютерних ігор на формування елементів логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку. URL:

<http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ismaps.html>.

13. Корбут О. Електронний підручник як елемент освітнього середовища. Режим доступу: www.confesp.fl.kpi.ua.

14. Костриба М. Вимоги до електронних підручників. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2009. №5. С. 41–42.

15. Мадзігон В.М. Дидактичні вимоги до електронних підручників. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. Вип. 10. К. : Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. С. 4–7.

16. Марфинець Н., Опачко М. Експертиза електронного посібника з літературного краєзнавства: теоретичний аспект. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 28. С. 103–107.

17. Муковіз О. Електронний підручник у системі навчально-методичного забезпечення вчз. Режим доступу:

18. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси: Наказ МОН України №1060 від 01.10.2012 . URL: www.mon.gov.ua.

19. Сусь Б. Розробка і створення електронних підручників. URL:

20. Чемеркін С. та ін. Електронний підручник з української мови на українознавчій основі (концепція) / С.Г. Чемеркін, С.Я. Єрмоленко, А.Ю. Пономаренко, В.В. Шляхова К.: ВБ «Максимум», 2010. 56с.

УДК 378.147:811.111

Ігор Романишин

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології,*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника»*

E-mail: igor.romanyshyn@gmail.com

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКІЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ: ГЛОБАЛЬНИЙ І ЛОКАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Метою дослідження є схарактеризувати компоненти системи оцінювання методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови, розкрити педагогічні умови, що забезпечують її ефективність, а також висвітлити попередні результати апробації даної системи. В результаті проведеного дослідження розкрито принципи, ефективні методи та інструменти модульного та підсумкового оцінювання навчальних досягнень студентів; з'ясовано види контрольних завдань і методичні вміння, які

майбутнім вчителям ще потрібно опанувати. Автор робить висновок про те, що викладачам методики необхідно більше використовувати навчальні стратегії, які сприяють практиці формувального оцінювання та можуть допомогти студентам навчатися автономно й більш ефективно.

Ключові слова: автономне навчання, додипломна підготовка, модульне/формувальне оцінювання, оцінювання навчальних досягнень/результатів учіння, підсумкове оцінювання.

The purpose of the article is to characterize the components of the system for assessing the methodological preparation of the future English teacher, to reveal the pedagogical conditions that ensure its effectiveness, and to highlight the preliminary results of the approbation of this system. As a result of the research, principles, effective methods and tools of the modular and final evaluation of students' academic achievements are revealed; the types of control tasks and methodical skills which the student-teachers still need to learn are determined. The author concludes that methodology teachers need to make more use of educational strategies that contribute to formative assessment practices and can help students to learn autonomously and more effectively.

Key words: autonomous learning, pre-service training, modular/formative assessment, assessment of academic achievements/learning outcomes, final/summative assessment.

Постановка проблеми. Реформування іншомовної освіти в загальноосвітній школі, зокрема запровадження вивчення іноземної мови (ІМ) з першого класу, другої ІМ – з другого класу, нові державні стандарти і навчальні програми з ІМ, спрямування всієї системи освіти на компетентнісно-орієнтоване навчання, зростаючі вимоги до професійного рівня фахівця ХХІ століття загалом та вчителя ІМ зокрема, які відображені в Законі України «Про вищу освіту» та проекті «Концепції розвитку педагогічної освіти», невтішні результати базового дослідження про сучасний стан підготовки вчителів ІМ в Україні, отримані в рамках спільного проекту Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України «Шкільний учитель нового покоління» [3], ставить гостро питання про якісну методичну підготовку майбутнього вчителя ІМ. Важливу роль у цьому процесі відіграє моніторинг якості методичної підготовки студентів факультету іноземних мов, одним із інструментів якого виступає оцінювання результатів учіння упродовж всієї програми додипломної підготовки.

Актуальність дослідження. Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 12.08.2015 року № 871 «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови», в 2016/17 навчальному році розпочалося пілотування інноваційної типової програми методичної підготовки вчителя англійської мови, розробленої в рамках проекту «Шкільний учитель нового покоління». Одним із завдань експерименту є «розробити та експериментально перевірити систему

сертифікації та атестації професійно-методичної компетентності випускників вищих навчальних закладів, які навчалися за мовними педагогічними спеціальностями» [1, с. 3], що й визначає актуальність цього дослідження.

Аналіз останніх публікацій. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх філологів/учителів ІМ розкриті в дослідженнях українських вчених О. Бігич, Н. Божко, Н. Бориско, О. Дуплійчук, І. Задорожної, Є. Карпенко, Ю. Коробової, Л. Морської, О. Мазко, В. Миськів, С. Ніколаєвої, С. Роман, Г. Шролик, А. Умінської, О. Української та ін. Загальні засади моніторингу якості освіти, в т. ч. педагогічної, знайшли відображення в працях І. Анненкової, М. Гончаренко і С. Свіжевської, Т. Лукіної, О. Локшиної, О. Майорова, С. Сіліної, В. Темненкова та ін. Наше дослідження також спирається на теоретичні положення і практику використання формувального оцінювання в різних навчальних контекстах, висвітлених в публікаціях зарубіжних вчених С. Boston, S. Clarke, A. Driscoll і S. Wood, J. Godbout, K. Kennedy, Ch. King Sang і Yu. Wai-ming, C. Marsh, R. Marzano, C. Palomba і T. Banta, A. Rahman, R. Stiggins, J. Arter і S. Charppuis та моделі методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови, розробленої в рамках Проекту «Шкільний учитель нового покоління».

Мета дослідження – схарактеризувати компоненти системи оцінювання методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови, розробленої в рамках спільного проекту Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України «Шкільний учитель нового покоління», розкрити педагогічні умови, що забезпечують її ефективність, а також висвітлити попередні результати апробації даної системи в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника.

Виклад основного матеріалу. Система оцінювання методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови в інноваційній типовій програмі складається з двох основних компонентів – модульного оцінювання та підсумкового [4]. Для успішного планування такого оцінювання, члени робочої групи проекту-викладачі методики (серед яких й автор статті), дійшли спільного розуміння концепту оцінювання, яке, на думку Huba і Freed (2000, с. 8) [цитовано в 17, с. 257], є «процесом збору та аналізу інформації з багатьох і різноманітних джерел, для того, щоб достатньо точно встановити, що студенти знають і розуміють, і як можуть використати знання, отримані під час навчання, та результати оцінювання для покращення подальшого навчання». Такими джерелами інформації слугують процеси учіння та навчання, а також контрольні завдання – джерела, з яких учитель бере дані для модульного оцінювання та оцінювання рівня навчальних досягнень. Разом з Driscoll і Wood (2007) ми вважаємо модульне оцінювання за формувальне – таке, що покращує навчання, оскільки воно «надає інформацію про успіхи, прогалини і те, що необхідно ще з'ясувати...» [8, с. 86]. Напротивагу, оцінювання рівня навчальних досягнень є підсумковим, що має на меті встановити якість навчання. Як зазначають Palomba і Banta (1999) [13, с.7-8] «[підсумкове оцінювання] проводиться на певному зрізі реалізації навчальної програми або

по її завершенні для того, щоб зробити судження про якість навчання та його доцільність у порівнянні з раніше визначеними стандартами діяльності». Таким чином, у Програмі модульне оцінювання виконує як функцію формувального, так і оцінювання рівня навчальних досягнень, а оцінювання в кінці курсу – функцію підсумкового, такого, що визначає результативність учіння.

Модульне оцінювання здійснює викладач методики протягом усього курсу навчання. Завдання модульного контролю призначені для фасилітації навчання протягом всієї програми. Оскільки програма складається з шести змістових модулів, кожен з них має визначені результати учіння, які оцінюються за допомогою окремих завдань і портфоліо, до якого входять два або більше видів завдань, серед яких такі: вікторина, особистий обліковий запис, презентація, звіт, есе, рефлексивне письмо, особисто розроблені навчальні комунікативні та тестові завдання, план уроку, кейс, план професійного розвитку. Критерії оцінювання варіюються залежно від типу завдання. Наприкінці курсу всі оцінки за десять модульних завдань усереднюються, щоб отримати остаточний бал.

Окрім оцінювання викладачем, студенти мають можливість самостійно оцінити себе за допомогою контрольного списку, який додається до специфікації оцінювання в кінці кожного модуля. Зразок контрольного списку самооцінки наведено в іншій публікації автора [15]. Ми вважаємо, що самоконтроль є невід'ємним інструментом у процесі розвитку навичок автономного навчання студентів, адже допомагає їм зрозуміти, який контент необхідно ще доопрацювати та які саме навчальні стратегії обрати для досягнення запланованих результатів учіння. Цілком погоджуємося з Rahman (2018) у тому, що автономія – це не тільки надання студенту можливості обирати чому і як навчатися, брати відповідальність за прийняття рішень щодо свого навчання (див. Holec, 1981; Benson і Nunan, 2003), а й навчити їх використовувати власний потенціал, бути фасилітаторами навчання [14, с. 7]. Саме тому окрім контрольного списку під час модульного оцінювання ми пропонуємо використати й інші методи/інструменти автономного навчання, про які йтиметься далі.

Підсумкове оцінювання проводиться в кінці програми методичної підготовки. Воно складається з наступних компонентів: середній бал отриманий за завдання всіх модулів курсу (30%), виробнича практика (спостережене викладання) (40%), кваліфікаційна робота (курсора) з методики (30%). Кожен компонент оцінюється за окремими критеріями. Підсумкове оцінювання покликане з'ясувати наскільки успішно студент досягнув результатів учіння, які зазначені в Профіль молодого вчителя англійської мови та деталізовані в іншій публікації автора [2]. По суті, результати учіння є компетентностями молодого вчителя, які студент повинен сформувати на кінець програми. Чітке і доступне формулювання результатів учіння дозволяє студенту використати Профіль як ще один інструмент самооцінювання, що також сприяє автономізації навчання. Також, опанування наведеними нижче

компетентностями дозволить майбутньому вчителю планувати і здійснювати контроль і оцінювання навчальних досягнень своїх учнів, а саме: розуміти принципи рефлексії; здійснювати рефлексію над процесами вивчення мови учнями та власним викладанням; планувати наступні уроки, враховуючи результати аналізу попередніх; забезпечувати належний зворотній зв'язок з учнями; використовувати широкий діапазон прийомів, щоб скерувати учнів на пошук відповідей на власні запитання та виправлення своїх помилок; добирати чи розробляти необхідні завдання та матеріали для роботи в класі; оснащувати учнів інструментами оцінювання їхнього власного прогресу та навчальних досягнень тощо [2, с. 274-275].

Під час виробничої практики у 8-му семестрі оцінюється здатність майбутнього вчителя до викладання, керуючись принципами та використовуючи методи і прийоми комунікативного навчання іноземної мови. Відповідно до детальних критеріїв, викладених у Програмі та які співвідносяться з Профілем, оцінки розподіляються між портфоліо (40%) та проведеними уроками (60%). В кінці практики студент повинен подати портфоліо, яке включає в себе наступні документи: профіль класу (кількість учнів, вік, рівні, стилі навчання, особисті потреби, особливі навчальні потреби) – 10%; плани уроків та додаткові матеріали для двох різних рівнів – 20%; аудиторне рефлексивне письмо (300-450 слів), що враховує відгуки від однолітків, шкільних наставників або університетських керівників-методистів – 10%. Ми рекомендуємо оцінювати за визначеними критеріями десять уроків студента-практиканта. Два з цих уроків спостерігаються та оцінюються викладачем курсу, а вісім – шкільним наставником. Викладач курсу має оцінити уроки на двох різних рівнях (початковому та середньому). Тут вчитель-початківець, як очікується, продемонструє компетентності в чотирьох галузях професійної діяльності, а саме: розуміння учнів, керування уроком, оцінювання навчального процесу та знання предмету «Англійська мова».

Кваліфікаційна робота покликана продемонструвати здатність студента пов'язати теоретичні знання з практичними елементами своєї роботи під час виробничої практики (спостережене викладання). Студент подає курсову роботу англійською мовою наприкінці 8-го семестру. Робота оцінюється відповідно до критеріїв. Причому, 70% від загальної кількості балів, студент може отримати за написання курсової роботи, ще 30% – за її захист англійською мовою у присутності Державної екзаменаційної комісії. Щоб успішно завершити програму методичної підготовки, студент має бути успішним у всіх трьох компонентах, про які йшлося вище.

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 12.08.2015 року № 871 «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови» пілотування нової Програми методичної підготовки розпочалося в 2016/17 навчальному році у 8 університетах, де проводили базове дослідження та у двох інших ЗВО. Ще один заклад вищої освіти приєднався до експерименту у 2017/18 навчальному році.

На кінець 2018/2019 навчального року у впровадженні нової навчальної програми брали участь 11 університетів, 51 викладач університету, 968 студентів, 46 середніх шкіл та 188 навчальних закладів. Слід зазначити, що ще 6 нових ЗВО планують приєднатися до пілотування у 2018/2019 навчальному році. Це приведе до проекту багато нових зацікавлених сторін і уможливить отримання ширшої картини щодо результативності запропонованої реформи додипломної методичної підготовки вчителя англійської мови.

У Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника станом на початок 2018/19 н. р. експериментальна Програма методичної підготовки реалізується 10 викладачами методики, 4 пілотними групами із загальною кількістю 79 студентів (11 – 3-го року вивчення курсу методики, 28 – 2-го та 40 – 1-го), 20 наставниками з 4 загальноосвітніх шкіл. Оскільки впровадження нової навчальної програми розпочалося у вересні 2016 року, студенти 2 експериментальних груп (другий та третій роки вивчення методики) вже охопили зміст модулів 1–4 та виконали обов'язкові письмові завдання в кінці кожного модуля. Аналіз отриманих у Прикарпатському університеті результатів модульного оцінювання показав, що майбутні вчителі є ефективними користувачами таких методів оцінювання, як презентація та вікторина, але їм все ще потрібно вдосконалити рефлексивне письмо, особистий обліковий запис і навчитися розробляти якісне тестове завдання. Причини різного ступеня успіху, на нашу думку, такі: презентація та вікторина належать до так званих традиційних видів оцінювання, широко застосовуваних при вивченні практичного курсу англійської мови та більшості теоретичних дисциплін, тоді як рефлексивне письмо, особистий обліковий запис, розробка тестового завдання є новими для студентів, а тому вони ще не мають достатнього практичного досвіду їх виконання з чітким дотриманням усіх критеріїв. Щодо критеріїв оцінювання, де студенти показали недостатню доказовість досягнення запланованих результатів учіння, є наступні: Модуль 1: «рефлексія про навчальний досвід», «розробка практичних рекомендацій щодо розвитку автономії учнів з посиланням на відповідні теорії», «рефлексія про ключові питання навчання у змістовому модулі» (17, 21, 14 з 45 студентів 2 і 3-го року курсу методики відповідно); Модуль 2: «рефлексія про власне мікровикладання та навчання у курсі методики» (15 з 39 студентів 2 і 3-го року курсу методики); Модуль 3: «рефлексія та особистий обліковий запис щодо набутого досвіду під час виконання модульного завдання» (4 з 11 студентів 3-го року курсу методики); Модуль 4: «розробка якісного тестового завдання для оцінки навчальних досягнень учнів» (6 з 11 студентів 3-го року курсу методики). Тут слід зазначити, що під «недостатньою доказовістю» ми розуміємо виконання критерію студентом на менше, ніж 60%.

Оскільки в Модулях 5 і 6 Програми методичної підготовки студенти повинні освоїти такі нові методи оцінювання, як кейс і план професійного розвитку, а для підсумкового оцінювання написати кваліфікаційну роботу, що базується на мікродослідженні реальної проблемної навчальної ситуації,

викладач курсу повинен доступно донести до студентів вимоги щодо їх виконання. На нашу думку це буде доцільно зробити шляхом роз'яснення критеріїв, моделювання ситуацій, демонстрації зразків хорошої роботи з посиланням на критерії, що уможливить розуміння студентами критеріїв успіху, допоможе їм оцінити якість виконання того чи іншого завдання. Таким чином, через фасилітацію навчання упродовж курсу викладач створює можливість для студентів стати успішними користувачами цих методів оцінювання ще до того, як вони почнуть виконувати завдання модульного чи підсумкового контролю. Крім того, він/вона має сам використовувати на заняттях ті навчальні стратегії, які за даними дослідження є особливо ефективними в просуванні практики формувального оцінювання, серед яких такі: *поточні питання*, які використовуються не тільки як педагогічний інструмент, а й цілеспрямований спосіб отримання інформації про те, що студенти знають, розуміють і здатні робити; *рефлексія студента*, яка є ключовим елементом в експериментальному навчальному циклі Колба (Kolb's experiential learning cycle); *ефективний зворотній зв'язок з боку викладача*, який акцентує на визначених критеріях успіху та повідомляє студентів про їх досягнення і прогалини, а головне – рекомендує шляхи покращення отриманих результатів; *зворотній зв'язок з боку однолітка*, який за допомогою визначених критеріїв успіху у неформальний спосіб повідомляє колегу про досягнення і прогалини, пропонує шляхи покращення отриманих результатів; *самооцінка студента*, яка спонукає брати відповідальність за своє навчання, активізує процеси самоконтролю та самооцінювання; *удосконалення завдання*, яке спонукає студента усунути слабкі моменти в роботі шляхом повторення навчального матеріалу і, як результат, покращити свій рівень знань; *використання підсумкового оцінювання з формувальною метою*, яке може проводитися як до, так і після контрольного оцінювання [5].

З нашого досвіду та згідно з результатами інших досліджень [5; 7; 9] існує низка методичних прийомів й інструментів, які асоціюються з формувальним оцінюванням і допомагають студентам навчатися ефективніше й автономно, а саме: контрольний список, журнал класу, обговорення (в парі, у складі малої групи, цілим класом), приклади якісно виконаного завдання, навчальний щоденник/журнал, відкриті питання, рубрики та обмін тлумаченням критеріїв оцінювання. З власного досвіду, відкриті питання типу «Що було зроблено добре?» «Що ще потрібно вивчити чи розробити?» «Що потрібно зробити для покращення результату?» – є дієвим інструментом для формувального використання підсумкового оцінювання, особливо коли майбутній вчитель працює над редагуванням свого завдання або для його повторного подання.

Незважаючи на те, що пілотування нової навчальної програми з методики виявило певні проблеми, про які йшлося вище, наші студенти і викладачі методики відзначають чіткі переваги формувального оцінювання, про які також йдеться в інших дослідженнях [12; 16]. Проведений нами внутрішній моніторинг з використанням таких методів, як спостереження за навчальним

процесом на заняттях з методики, аналіз питань у фокус-групах студентів і викладачів методики показав, що мотивація переважної більшості студентів зростає; вони є більш відповідальними користувачами результатів модульного оцінювання, розвивають такі навички навчання протягом усього життя, як самооцінка та постановка цілей – навички компетентної особи 21-го століття; деякі з них досягли значного прогресу в курсі методики. Як один із викладачів методики в пілотних групах, і це загальноприйнята думка [6], я можу визначити, наскільки добре мої студенти відповідають вимогам навчальної програми, вносити зміни в процес викладання та оцінювання для задоволення потреб студентів, поглиблювати їх розуміння того, як вдосконалювати своє навчання.

Висновки. Слід зазначити, що забезпечення таких педагогічних умов, як студенто-центроване, вмотивоване, компетентнісно-орієнтоване та автономне навчання, зміна практики викладання оцінювання є запорукою успіху реформи методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Окрім описаних вище ефективних інструментів і методів оцінювання ми рекомендуємо викладачам методики більше застосовувати контрольні списки, навчальні щоденники/журнали, приклади якісно виконаних завдань, використання підсумкового оцінювання з формувальною метою, оскільки вони задіють студента до усвідомленого й автономного навчання, «повніше реалізують принципи формувального оцінювання», а також сприяють встановленню реальних навчальних досягнень студентів [10, с.10; 7].

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці та обґрунтуванні технології моніторингу якості методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови, які є учасниками педагогічного експерименту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Програма педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови за інноваційною типовою програмою на 2015-2019 роки [Затверджено Наказом МОН України від 12.08.2015 № 871]. Київ, 2015. 4 с.

2. Романишин І. М. До проблеми контролю навчальних досягнень студентів з курсу «Методика викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах» / Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2017) : матеріали ІV Міжнародної наукової конференції / відп. ред. Н.Я. Яцків; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2017. С. 270–276.

3. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014). К.: Ленвіт, 2014. 60 с.

4. Шкільний вчитель нового покоління: спільний проект Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України [Презентація проекту та нової типової програми «Методика навчання англійської мови»]. К., 2016. 14 с.
5. Assessment Reform Group, (2002), *Assessment for Learning: 10 Principles*. Available URL: <http://www.assessmentreform-group.org.uk> [accessed 26 February 2018]
6. Boston, C. *The Concept of Formative Assessment // Practical Assessment, Research and Evaluation*. 2002. num. 8(9). P.1-6.
7. Clarke, S. *Unlocking Formative Assessment: Practical Strategies for Enhancing Pupils' Learning in the Primary Classroom*. London: Hodder Education, 2001. – 160 p.
8. *Developing Outcomes-based Assessment for Learner-centered Education: A Faculty Introduction / Amy Driscoll and Swarup Wood*. Sterling, Va: Stylus, 2007. – 275 p.
9. Godbout, J., (2008), *The Value of Formative Assessment*. Available URL: <http://formativeassessmentvalue.blogspot.com/2008/05/> [accessed 7 March 2018]
10. Kennedy, K. J., Chan Kin Sang, Yu Wai-ming, et. al., (2005), *Assessment for Productive Learning: Forms of Assessment and Their Potential for Enhancing Learning*. Available URL: [https://www.eduhk.hk/fpece_project/QEF/Download%20area/1_Assess%20for%20productive%20learning%20\(Kerrypaper\).pdf](https://www.eduhk.hk/fpece_project/QEF/Download%20area/1_Assess%20for%20productive%20learning%20(Kerrypaper).pdf) [accessed 3 March 2018]
11. Marsh, Colin J., (2006), *A Critical Analysis of the Use of Formative Assessment in Schools*. Available URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.1086&rep=rep1&type=pdf> [accessed 4 March 2018]
12. Marzano, R. J. *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003. – 219 p.
13. Palomba, C. A., Banta, T. W. *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. 432 p.
14. Rahman, A. *Building Autonomous Learners in English as a Foreign Language (EFL) Classroom*. Available URL: <https://www.academia.edu/people/search?q=English+as+a+Foreign+Language+%28EFL%29> [accessed 03 September 2018]
15. Romanyshyn, I. *Pre-Service English Teacher Training Reform Project in Ukraine: Assessment for Learning and of Learning / “Inspiring Professional Excellence in Teaching Languages”, symposium proceedings (4 ; 2018 ; Chisinau). IV International spring symposium proceedings “Inspiring Professional Excellence in Teaching Languages”, March 16th-17th, 2018 / sci. com.: Anca Cehan [et al.]; org. com.: Viorica Cebotaroș [et al.]. Bălți : S. n., 2018 (Tipogr. “Indigou Color”). Pp. 173-186.*

16. Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, S. et.al. *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right – Using It well (2nd Edition)*. – Pearson Education, Inc., 2011. 432 p.

17. Walters, I. H. *Education and Cultural Politics: Interrogating Idiotic Education*. Bloomington: iUniverse, 2012. 311 p.

Романчак Тетяна

*студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

У статті розглянуто педагогічну техніку як складову педагогічної майстерності вихователя, його вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент педагогічного впливу.

Ключові слова: поняття «техніка», педагогічна техніка, педагогічна технологія, зовнішня техніка, внутрішня техніка.

The article deals with pedagogical technique as a component of pedagogical mastery of the educator, his ability to use his own psychophysical apparatus as an instrument of pedagogical influence.

Key words: the concept "technique", pedagogical technique, pedagogical technology, external engineering, internal technology.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в Україні, зумовлюють створення адекватних соціально-педагогічних умов, викликають необхідність проектування і впровадження нової моделі навчання, розробки і практичної реалізації інноваційних технологій у процесі навчальної діяльності. Це потребує вихователів з аналітичним стилем мислення, спрямованістю на вдосконалення навчального процесу, знання широкого спектру педагогічних технологій, як сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вихователя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з вихованцем, учнівським колективом відповідно до мети виховання, об'єктивних та суб'єктивних їх передумов. Вона передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога: високу культуру мовлення; здатність володіти мімікою, пантомімікою, жестами; вміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; вміння керуватися основами психотехніки (розуміння

педагогом власного психічного стану, уміння керувати собою); здатність до «бачення» внутрішнього стану вихованців і адекватного впливу на них.

Актуальність дослідження. Перехід дошкільної освіти до особистісно-орієнтованої моделі вимагає переосмислення змісту, критеріїв оцінювання ефективності освітньої діяльності, орієнтації педагога на визнання пріоритету виховання у формуванні особистості дитини дошкільного віку.

Сучасному педагогові дошкільного закладу необхідно змінити позицію з суб'єкт - об'єктної на суб'єкт - суб'єктну в навчально - виховному процесі стосовно вихованця. Для успішної реалізації професійних функцій вихователів потрібні: ґрунтовні різноманітні знання, розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні вміння, спрямованість на дитину як особистість і суспільну цінність зі своїми потребами та бажаннями. Усе це складає професійну майстерність педагога дошкільного закладу.

Метою дослідження є ознайомлення із загальними засадами педагогічної техніки, сприяння розумінню необхідності самовиховання в процесі становлення й формування себе всебічно розвиненою творчою особистістю майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Поняття «техніка» походить від гр. Technikos – вправний, і означає сукупність прийомів та пристосувань. Техніку вихователя називають педагогічною, у 20-х роках ХХ ст. її розуміли як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять.

Педагогічна техніка – це вміння вихователя використовувати власний психофізичний апарат як інструмент педагогічного впливу, уміння емоційної саморегуляції, спілкування, культура і техніка мовлення.

З розвитком педагогіки та психології як науки і практичної діяльності поряд з поняттям «педагогічна техніка», яке відображає тільки суб'єктивні особливості навчально-виховного процесу (контроль педагога за своїми емоціями, настроєм, поведінкою, перцептивно-чуттєвим сприйняттям зовнішніх предметів, технікою мовлення) стали використовувати і термін «педагогічна технологія» (знання про майстерність), який стосується проблем планування та організації навчального процесу.

Педагогічна технологія є комплексом знань, умінь і навичок, необхідних вихователю для вирішення стратегічних, тактичних, а також процедурних завдань під час навчально-виховного процесу. Йдеться про систему взаємодії вихователя з дітьми, способи добору та впорядкування навчального матеріалу згідно з вимогами теорії пізнання. Іншими словами, педагогічна технологія є описом системи дій вихователя та дітей, які слід виконати для оптимальної реалізації навчального процесу. Складовими педагогічної технології є володіння мистецтвом спілкування з дітьми, вміння керувати своєю увагою та увагою дітей, здатність за зовнішніми ознаками поведінки дитини визначати її душевний стан тощо.

Нині педагогічну техніку визначають як систему вмінь учителя, що дає змогу використовувати власний психофізичний апарат для досягнення ефективних педагогічних результатів.

До основних компонентів педагогічної техніки належать такі уміння:

- спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення);
- спілкуватися невербально (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд);
- керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага, уява, спостережливість).

До невербальних засобів спілкування належать:

1. Міміка: вираз обличчя вихователя повинен відповідати зовнішній виразності впливу на людину. Для кращого розуміння виразу людського обличчя можна звернутись до розгляду основних 12 варіантів міміки людини, в яких закодовано 42 типи її емоційного стану: а) байдужість; б) ворожість; в) веселість; г) сильна злість; д) сум; є) радість; ж) погане самопочуття; з) злість; і) велика радість; к) глибокий сум; л) скепсис; м) скорбота.

2. Пантоміміка: жести, рухи тіла.

Жести: вказівні, символічні, емоційно-експресивні (радість, горе, байдужість...), оціночні.

В.І. Даль визначав обличчя людини як поєднання вищих духовних дарів: « лоб – небесна любов, очі – розуміння, розумне співглядання, вуха – розуміння і послух, ніс – розуміння добра, щоки – осягнення духовних істин, рот – думка і учення, губи – духовна хвала, борода – зовнішність учення» (Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - Т.3. -С. 2 5 9).

Існує внутрішня та зовнішня педагогічна техніка.

Внутрішня – концентрація розумових і фізичних сил педагога на досягненні дидактичної і виховної мети, зняття зайвої напруги, розподіл уваги (велике, середнє, мале коло), спостереження за готовністю дітей (студентів) до роботи, їхньою реакцією на виклад навчального матеріалу, активністю, зацікавленістю, створення творчої ділової атмосфери в аудиторії, збереження упевненості, самовладання за будь-яких умов, саморегуляція.

До зовнішньої педагогічної техніки належать мовні (вербальні) засоби – стилістичні (риторичні) фігури, тропи, звертання, риторичні запитання, заохочувальні висловлювання (адгортація), діалогізація мовлення, різноманітне використання інтонаційно-просодичних засобів, створення ефективної вербальної комунікації.

Техніка педагогічного спілкування:

1. Дотримання спокійного, доброзичливого тону в спілкуванні: вміння слухати, задавати питання, аналізувати виступ, встановлювати контакт, розуміти людину, орієнтуватися в ситуації спілкування.

2. Прагнення до встановлення зорового контакту: дивитися на аудиторію, бачити і розуміти реакцію слухачів.

3. Вміння зацікавити розповіддю, виступом: володіння вільним, зв'язним проголошенням промови: зовнішня виразність готовності і бажання

спілкуватися; вміння передавати своє відношення до матеріалу педагогічного спілкування.

В.Сухомлинський створив чітку концепцію гуманістичного виховання особистості учня засобами живого переконливого слова вчителя, який у слові виявляє себе, свою культуру і моральність, ставлення до людини і виховання. Слово вчителя, як неодноразово підкреслював педагог – це інструмент впливу на душу вихованця, який нічим не можна замінити. Мистецтво гуманістичного виховання містить, насамперед, мистецтво вчителя звертатись словом до серця учня.

Словом вихователь впливає на емоційну сферу дитини. Лише викликавши емоційні відгуки, видозміни у свідомості дитини, можна надати педагогічному впливу гуманістичного спрямування. Багаторічний досвід переконав В.Сухомлинського у тому, що слово вчителя пробуджує в малій дитини, потім у підлітка, юнака, дівчини почуття людини – глибоке переживання того, що поруч з учителем людина зі своїми радощами й печалями, інтересами й потребами. Тонкість внутрішнього людського світу, благородство морально-емоційних стосунків не можна утверджувати без високої культури словесного виховання.

У «Школі радості» Василь Сухомлинський відзначає, що дитина стає «сином народу» через слово, яким діди та прадіди викладали свої заповіді, свою любов до рідного краю, до ближніх і друзів.

Значний крок вперед у розвитку мистецтва живого слова і його впровадження в практику гуманістичного виховання людини зробив В.Сухомлинський своїми статтями: «Слово вчителя в моральному вихованні», «Рідне слово», «Як добитися, щоб слово вихователя доходило до серця вихованця» та багато інших. Зміст цих статей для майбутнього вчителя «ніби місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність».

Вихователь є джерелом словесної творчості, майстром переконливого слова. Він своїм словом надихає дитину. В.Сухомлинський писав, що за найбільшу творчу знахідку він вважав ту мить, коли дитина сказала своє слово, тому що в цю мить вона піднялась на одну сходинку людської культури. Не можна допустити, щоб дитина на самому початку свого шляху втратила віру в себе. Вплив слова на психіку дитини повинен бути наче легкий дотик. В атмосфері сердечності, доброзичливості у дітей виростає бажання стати кращими, у зв'язку з внутрішньою потребою відчувати повагу вчителя і оточуючих.

У статтях В.О.Сухомлинського знаходимо взірці образного, точного, емоційного слова про «живу мову» вчителя: «В руках вихователя слово такий же могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця. Як без скрипки нема музики, без фарби і пензля – живопису..., так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки».

Робота вчителя емоційно напружена. «Це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил. Наша праця

– це повсякчасна зміна ситуації, що викликає то посилене збудження, то гальмування» (В. Сухомлинський, Т.5,426).

Вихователю потрібна техніка саморегуляції, яка дає йому впевненість в роботі, дозволяє без зайвого емоційного напруження здійснювати професійну діяльність. Педагогічний оптимізм, впевненість в собі, відсутність страху перед дітьми; уміння володіти своїми фізичним, психічним, емоційним станами; наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість, самокерування) сприяють позитивній самореалізації учителя.

Для зняття нервової напруги, напруження м'язів існують різні системи вправ (аутотренінг, релаксація, гімнастика йогів тощо). Навчившись керувати своїм диханням, вдосконалюючи його, вчитель набуває ще один засіб емоційного саморегулювання.

Для успішного навчання та виховання дітей вчителю недостатньо знань та вмінь. У XVII ст. видатний чеський педагог Я. А. Коменський зазначав, що вчитель має володіти мовою і собою, застосовувати дисципліну без гніву, збудження, ненависті, з простотою та щирістю.

Відомий український педагог А.С. Макаренко одним з перших звернув увагу на те, що діти потребують складної тактики і техніки, що вихователю слід уміти керувати своїм настроєм, стилем і тоном спілкування, інтонацією, посмішкою, поглядом, мімікою, рухами, ходом... Іноді жест буває красномовнішим за слова, а міміка в найкоротшу мить доводить те, на що знадобилися б монолози. Педагогічна діяльність є емоційно напруженою, тому багато вихователів зазнають істотних труднощів, пов'язаних з нездатністю оперативно приймати рішення у стресових ситуаціях, не припускати грубих помилок і зберігати при цьому витримку, спокій. Педагогічна втомленість, надмірні витрати енергії послаблюють працездатність, призводять до роздратованості, авторитаризму, конфліктів, дистресів, навіть за найкращих початкових прагнень і гуманістичних поглядів. Це не може не відбиватися на дітях. Брутальні слова або дії вихователя знижують самооцінку дитини, включають неусвідомлені захисні механізми, які мають допомагати людині зберегти своє «психічне обличчя», рівень самоповаги. При цьому закріплюються негативні програми поведінки (агресивність, невротична замкненість у собі, рухове розгальмування тощо), проти яких, власне, і намагався боротися вихователь. Хронічний дистрес призводить до забування вивченого, нездатності зосередитися, розгубленості, неврозів.

Наслідки авторитарного тиску, пережитого в дитинстві, залишаються на все життя у вигляді дефіциту самостійності, невпевненості у собі, нападів упертості, емоційної залежності та виявляються у стресових ситуаціях як регресія, незалежно від рівня освіти та професії.

Неможливо бути гуманним, не знаючи душі дитини. Справжня гуманність означає передусім справедливість. Справедливість – це чуйність вихователя до індивідуального духовного світу кожної дитини. Справедливим

учитель може бути лише тоді, коли у нього є достатньо духовних сил, щоб приділити увагу кожній дитині.

Тобто педагогічні помилки виникають не тільки внаслідок неправильних уявлень або відсутності знань, а й з відкритої психоаналізом закономірності «свідомість розмірковує, а підсвідомість керує». Неможливо впливати на душу людини, ураховуючи тільки закони функціонування свідомості.

Педагогічна техніка дає можливість використовувати психофізичний апарат вихователя для досягнення бажаних педагогічних результатів. Однак досягнення результатів – це не єдиний показник ефективності педагогічного процесу, бо завжди постає запитання: якими зусиллями, витратами часу та енергії досягнуто результат і яка його післядія?

Висновки. Педагогічна техніка як сукупність професійних умінь сприяє гармонійному поєднанню внутрішнього змісту діяльності вихователя і зовнішнього його вираження. І лише тоді майстерність педагога виявиться в синтезі духовної культури і педагогічно-доцільної зовнішньої виразності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: Інтерактивні технології в курсах навчальних дисциплін : навч.-метод. посіб. К.: Кондор, 2008. 271 с.
2. Методичні рекомендації семінару-наради заступників директорів з виховної роботи вищих навчальних закладів культури і мистецтв I – II рівнів акредитації. –Луганськ : Видавництво «Шико», 2008. 214 с.
3. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [Курлянд З.Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. [3-тє вид., перероб. і доп.] – К.: Знання, 2007. –495 с.
4. Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Збірник наукових праць Вип. 12 ЛДІКМ. Луганськ Арт, 2010. 310 с.
5. Педагогічна техніка вчителя.
URL:https://pidruchniki.com/16850303/pedagogika/pedagogichna_tehnika_vchitelya
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. Тернопіль : Навч. книга Богдан, 2005. 360 с.

Оксана Самойленко

кандидат педагогічних наук,

викладач-методист,

ВКНЗ «Коростишівський

педагогічний коледж імені І.Я. Франка»

Житомирської обласної ради,

E-mail: samoilenkooxana@gmail.com

Ірина Беседовська

методист ВКНЗ «Коростишівський

педагогічний коледж імені І.Я. Франка»

Житомирської обласної ради,

E-mail: besedovska74@gmail.com

ТВОРЧА ГРУПА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ

У статті розглянуто діяльність творчих груп як однієї із форм підвищення професійної компетентності викладача коледжу. Розкриті етапність формування та організації роботи творчих груп, особливості їх змістовного наповнення та практичної реалізації.

Ключові слова: педагогічна компетентність, творча група, рейтингова оцінка.

The article deals with the activities of creative groups as one of the forms of increasing the professional competence of the teacher of college. Discloses stages of formation and organization of creative groups, especially their content and implementation.

Key words: pedagogical competence, creative group, rating estimation.

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти на всіх рівнях ставить нові цілі та завдання, пропонує освоєння сучасних освітніх продуктів і вимагає від викладачів ініціативних дій, розробки нових ефективних підходів, методів навчання. Педагогам доводиться вирішувати різні професійні проблеми як індивідуально, так і об'єднуючись у творчі, проблемні групи.

Творчі групи – це об'єднання викладачів з метою професійного зростання та обміну досвідом, а також з метою вирішення актуальних психолого-педагогічних проблем організації навчання. Це може бути вироблення практичних рекомендацій до організації комплексної оцінки знань, проведення діагностичних заходів щодо виявлення значущих професійно-особистісних якостей вихованців, реалізації компетентнісного підходу в підготовці фахівців і ін.

Компетентність сьогодні – це одиниця виміру освіченості людини, оскільки здобуті вміння та навички є недостатнім виміром рівня якості освіти. Компетентність розглядається як потенціал у спеціальній галузі. Зокрема, під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості викладача, які дають йому можливість самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її на практиці. Професійна компетентність викладача – це єдність його теоретичної та практичної готовності здійснювати педагогічну діяльність [3].

Основну теоретичну підготовку педагог отримує під час навчання у закладі вищої освіти, а практичну – в основному за місцем педагогічної діяльності. Однією із форм підвищення професійної компетентності викладача коледжу є творчі групи.

Актуальність дослідження. Творчі групи створюються відповідно до законів України про «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» та є однією з форм діяльності педагогічних працівників у системі науково-методичної роботи навчального закладу.

Творчі групи забезпечують розвиток творчої активності педкадрів, сприяють розвитку сучасного стилю педагогічного мислення, формуванню в них умінь щодо самоаналізу, самовираження, самоствердження та саморозвитку власної професійної діяльності.

Слід зазначити, що протягом останніх років значно розширена мережа творчих груп різних рівнів (обласних, районних (міських), шкільних та ін.). Своєю результативністю відзначаються творчі групи закладів вищої освіти, які працюють над утіленням державних та обласних (регіональних) освітніх програм, вирішенням наукових проблем технологізації освітнього процесу, пошуку та застосування перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток, саморозвиток і самореалізацію викладача та студента, майбутнього фахівця.

Аналіз останніх публікацій. Про необхідність і практичну значимість формування професійної компетентності педагогів йдеться у наукових працях вітчизняних (О. Дубасенюк, А. Вознюк, І. Костікова, О. Тімець, В. Моторіна, Ю. Нікітін та ін.) і зарубіжних (Р. Гільмеєва, В. Соф'їна, Н. Петеліна, Є. Подковко, Є. Карачева та ін.) вчених. Проте проблема значущості творчої групи у підвищенні професійної компетентності педагога частково зостається поза увагою дослідників.

Відповідно, **метою даної розвідки** є визначення ролі творчої групи у підвищенні професійної компетентності викладача коледжу.

Виклад основного матеріалу. У Вищому комунальному навчальному закладі «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка» Житомирської обласної ради діяльність творчих груп спрямована на вирішення проблем, що виникають у викладачів у процесі організації аудиторних занять, позааудиторних заходів із використанням інтерактивних

методів навчання, організації самостійної, навчально-дослідницької роботи студентів та ін.

Формуванням і організацією роботи творчих груп викладачів займається методичний відділ коледжу. Спочатку методист коледжу здійснює діагностику проблем та зацікавлень, які виникають у викладачів у процесі їх професійної діяльності.

Наступним етапом роботи є визначення складу творчої групи викладачів і теми її роботи. Основна умова діяльності педагогів – рівність можливостей. Творча група повинна складатися не тільки з викладачів з вищою кваліфікаційною категорією, це можуть бути і викладачі-початківці, які не мають педагогічного досвіду роботи, але мають інтерес і бажання працювати над реалізацією теми діяльності творчої групи. Тривалість роботи творчої групи залежить від досягнення мети і вирішення поставлених завдань.

Упродовж 2017-2018 н.р. з метою спонукання викладачів до творчої діяльності та реалізації загальної методичної теми у ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка» Житомирської обласної ради провадили діяльність 6 творчих груп: творча група «Робочий зошит з друкованою основою як складова навчально-дидактичного комплексу», творча лабораторія «Сервіси Google у професійній діяльності викладача», творча лабораторія «Електронний посібник як фактор підвищення мотивації до навчальної діяльності у майбутніх педагогів», творча лабораторія «Дослідницька активність як основа навчально-пізнавальної діяльності викладачів та студентів», Школа педагогічної майстерності, Школа професійного росту молодого викладача.

Творча група викладачів починає працювати над темою дослідження з вивчення літератури і передового досвіду з даної проблеми, аналізу педагогічного процесу (фактичного стану педагогічного процесу в аспекті даної проблеми). Залежно від теми роботи творчої групи здійснюється проектування процесу, розробка моделей, проведення експериментальної апробації проектів (моделей), аналіз ефективності їх упровадження, розробка методичних рекомендацій на основі результатів, отриманих у групі. Дані аспекти відображаються у плані роботи творчої групи, який затверджується на цілий рік заступником директора коледжу з навчальної роботи.

Для прикладу, протягом 2017-2018 н.р. творча група викладачів коледжу «Науково-дослідницька діяльність викладача та студента» працювала над проблемою «Формування науково-дослідницьких умінь як умова становлення самодостатньої конкурентоспроможної особистості, готової до самореалізації».

Мета діяльності творчої групи була – розкриття ролі та можливостей науково-дослідницької роботи викладачів ВНЗ I-II рівнів акредитації у процесі формування власної професійної компетентності; підвищення професійної кваліфікації та науково-методичного рівня педагогічних кадрів.

Відповідно до мети було сформовано наступні завдання:

1. Забезпечення всебічного поглибленого дослідження вибраної науково-методичної проблеми.
2. Підвищення професійної кваліфікації та науково-методичного рівня педагогічних кадрів.
3. Стимулювання інтересу до інноваційних процесів в освіті.
4. Оволодіння навичками науково-дослідної роботи.
5. Розвиток методологічної культури педагога-дослідника.

Роботу творчої групи було сплановано у рамках трьох засідань за наступною тематикою:

I засідання (жовтень)

1. Керівництво науково-дослідницькою діяльністю студента: загальна положення.
2. Основні мотиви участі студентів у пошуковій науково-дослідній роботі.
3. Загальні правила підготовки доповіді студентами: обґрунтування теми і на цій основі формулювання самостійних висновків.
4. Практикум. Як обрати тему науково-дослідницької діяльності студента (усі члени групи).

II засідання (лютий)

1. Організація творчо-пошукової роботи студентів.
2. Організація науково-дослідницької роботи студентів.
3. Практикум. Формування критеріїв оцінки творчо-пошукової та науково-дослідницької роботи студентів.

III засідання (квітень)

1. Етапи організації творчо-пошукової та науково-дослідницької роботи студентів.
2. Оформлення результатів творчо-пошукової та науково-дослідницької роботи студентів.
3. Практикум. Презентація результатів творчо-пошукової та науково-дослідницької роботи студентів.

На заключному етапі роботи творча група викладачів представляє отримані результати досліджень для обговорення педагогічної громадськості на методичних об'єднаннях викладачів, семінарах, науково-практичних конференціях тощо.

Зокрема, у результаті діяльності творчих груп коледжу протягом 2017-2018 н.р.:

- 18 викладачів стали керівниками 30 дослідницьких робіт студентів, результати яких були презентовані на конференціях та семінарах за межами навчального закладу;

- 8 викладачів коледжу представили методичні надбання на конкурс педагогічної майстерності серед ВНЗ I-II р.а. України «Педагогічний оскар - 2018»;

- розроблено 9 зошитів з друкованою основою та 8 електронних підручників;

- проведено 12 науково-практичних конференцій, у яких взяло участь 116 студентів;

- активно впроваджується нова ігрова форма роботи – веб-квест. Упродовж навчального року проведено 12 заходів;

- 26 викладачів закінчили курси різного рівня, зокрема дистанційні курси «Сервіси Google у професійній діяльності викладача. Classroom» (9 осіб); «Критичне мислення для освітян» (10 осіб), «WEB-STEM-школа-2018» (3 особи), «Онлайн-курс для вчителів початкової школи» (розроблені Міністерством освіти і науки України, студією онлайн-освіти EdEra та громадською спілкою «Освіторія») (4 особи);

Робота у творчих групах викладачів виступає важливою складовою загального рейтингу його діяльності. Рейтинг діяльності – кількісний показник результатів якості роботи викладачів коледжу, що формується за основними напрямками діяльності. Рейтинг є одним із видів заохочення та оцінки діяльності педагогічних працівників. Також він дає можливість підсумку поточної (за результатами семестру) та підсумкової роботи (за рік).

Метою проведення рейтингової оцінки діяльності викладачів коледжу є:

- забезпечення ефективного моніторингу стану управління розвитком і підвищенням якості діяльності коледжу з врахуванням внеску всіх педагогічних працівників;

- стимулювання діяльності для досягнення високих результатів у роботі;

- об'єктивне визначення кращих циклових (предметних) комісій, викладачів для заохочення і нагороди найкращих, для справедливого преміювання.

Головними завданнями введення рейтингової оцінки у коледжі є:

- визначення кращих показників;

- відповідність сучасним тенденціям розвитку вищої освіти України;

- посилення зацікавленості педагогічних працівників у підвищенні своєї професійної кваліфікації, в освоєнні передового педагогічного досвіду, в творчому підході до процесу викладання;

- забезпечення об'єктивності оцінок якості діяльності циклових (предметних) комісій, викладачів за рахунок повноти та достовірності інформації;

- посилення колективної зацікавленості викладачів у покращенні кінцевих результатів підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня випускників;

- диференціація оцінки діяльності для забезпечення підтримки викладацького складу.

Система визначення рейтингу циклових (предметних) комісій, педагогічних працівників ґрунтується на таких засадах:

- оптимізація – при вирішенні питань матеріального стимулювання система спрямована на стимулювання праці осіб, що мають кращі результати у роботі;

- прозорість – доступна система показників, за якими визначається рейтинг;

- достовірність – отримання достовірної інформації на підставі сформованої системи показників форм статистичної звітності;

- валідність – змістовність та конструктивність (відповідність форм та цілей);

- достатність системи показників – отримання інформації, що включає в себе перелік критеріїв, достатніх для оцінки та матеріального заохочення роботи педагогічного працівника, що проходить рейтингове оцінювання;

- доступність – легкість сприйняття системи оцінювання та забезпечення вільного доступу до неї;

- гнучкість – можливість встановлення нових пріоритетів за рахунок зміни вагомих коефіцієнтів для оцінки видів діяльності.

Рейтингова оцінка діяльності педагогічних працівників та циклових комісій коледжу проводиться рейтинговою комісією наприкінці навчального року, шляхом аналізу діяльності та збирання звітної інформації у структурних підрозділах, підсумок результатів доповідається на розширених засіданнях адміністративної ради коледжу, затверджуються на педагогічній раді. Так, за результатами рейтингової оцінки у 2016-2017 н.р. упродовж 2017-2018 н.р. у коледжі вивчався досвід викладача інформатики Герасимчука С.В. з проблеми «Електронний посібник як фактор підвищення мотивації до навчальної діяльності у майбутніх педагогів», що отримав схвальні відгуки конкурсу педагогічної майстерності «Педагогічний оскар-2018» та апробований та рекомендований до використання викладачами КВНЗ "Корсунь-Шевченківський педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка" Черкаської обласної ради.

Висновки, перспективи подальших досліджень. Таким чином, робота викладачів у режимі творчих груп забезпечувала не тільки успішну реалізацію професійних інтересів і потреб викладачів, а й їх інтенсивне творче зростання у процесі спільної діяльності, підвищення професійної майстерності, що, у свою чергу, вплинуло на якісний стан навчально-виховного процесу, сприяло перетворенню методичної служби коледжу в розвиваючу систему.

До перспектив подальших досліджень відносимо розгляд питання особливостей організації проектної роботи у коледжі як важливого аспекту компетентнісної освіти фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бопко І.З. Особливості та проблеми наукової діяльності викладача університету. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/.../cgiirbis_64.exe?..
2. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник: вид. 2-ге, доповн./ за ред. професора Д.В. Чернілевського. Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
3. Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу URL: http://npu.edu.ua!/ebook/book/html/D/ispu_kioivist_Ficyla_Pedagogika_VSh/410.html
4. Семакова Т.О. Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача. URL: <http://sbornik.college.ks.ua/downloads/sbornik1/pdf/25.pdf>
5. Степашко М. Модель науково-дослідної роботи вищого навчального закладу URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/17/visnuk_3.pdf

УДК 159.92

Олександр Сватенков

*кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
E-mail: oldersvat21@gmail.com*

Тетяна Сватенкова

*кандидат психологічних наук, доцент,
викладачка кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
E-mail: tatianasvatenkova@gmail.com*

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ У СВІТЛІ СМИСЛОЖИТТЄВОЇ КРИЗИ ЮНАЦТВА

У статті розглядається питання ставлення сучасної молоді до власних перспектив вибору професії у світлі смисложиттєвої кризи юнацького віку. Зазначено результати дослідження залежності кількості усвідомлених професійних виборів від рівня осмисленості життя молодій людині. Вочевидь, дані показники знаходяться у залежності, оскільки чим менший рівень осмисленості життя молодій людині, тим менша кількість професійних виборів особистості. Автори роблять припущення, що дана тенденція також залежить від рівня розвитку сучасного українського суспільства. Подальшими

перспективами дослідження вважають вивчення уявлень сучасної молоді про перспективи розвитку сучасного українського суспільства.

Ключові слова: професійний вибір, смисложиттєва криза юнацтва, осмисленість життя, сенс життя, свобода вибору, самореалізація, професійна ідентичність.

The article deals with the question of the attitude of modern youth to their own prospects of choosing their future profession in the light of the life-long-life crisis of adolescence. The results of the study of the dependence of the number of informed professional choices on the level of comprehension of the life of a young person are noted. Obviously, these figures are dependent, because the less intelligent the life of a young person, the smaller the number of professional election choices. The authors suggest that this trend also depends on the level of development of modern Ukrainian society. Future prospects of research consider study of representations of modern youth about prospects of development of modern Ukrainian society.

Key words: professional choice, emotional life crisis of youth, comprehension of life, meaning of life, freedom of choice, self-realization, professional identity.

Постановка проблеми. Соціально-політична, економічна та психологічна ситуація сьогодення, утворення нових систем відносин між верствами населення спричинили нову соціальну ситуацію розвитку особистості, утруднили процес засвоєння соціального досвіду, моральних цінностей та норм поведінки. Юнацтво з властивою йому моральною нестійкістю, імпульсивністю, високою навіюваністю опинилося в складних умовах у ситуації незадоволення значущих соціальних потреб. У сучасному суспільстві критерії оцінювання молоді людини та вимоги до неї за останнє десятиліття піднялися надзвичайно високо. Соціальне середовище, де рівень конкуренції дуже високий, під час самоствердження та професійної самореалізації особистості в юнацькому віці, призводить до частого потрапляння у ситуації сильних і глибоких внутрішніх переживань. Це найчастіше відбувається під час таких важливих процесів, як самоствердження та професійна самореалізація особистості в юнацькому віці.

Актуальність дослідження. Взаємодія молоді у соціальному середовищі будується за законами спілкування, в процесі якого здійснюється активний емоційний взаємовплив суб'єктів спілкування. Внаслідок цього, здобуття професії та навчальна діяльність характеризується великими емоційними навантаженнями, постійною перевтомою, стресовими ситуаціями, які досить часто виникають. Вочевидь, цей період розвитку характеризується високим динамізмом, необхідністю самостійного прийняття важливих рішень із їх наступною реалізацією, підвищеною відповідальністю за їх наслідки, схильністю до соціальної оцінки, новизною нестандартних ситуацій, тобто наявний весь асортимент факторів, що викликають глибокі переживання як позитивного, так і негативного характеру.

Отже, сьогодні юнацтво опинилося в умовах нестабільної суспільної свідомості, – коли немає затребуваних ідеалів в минулому, але і в теперішньому ще не віднайдені нові орієнтири, які були б адекватні змінам, що відбуваються у країні й у світі. Такі ідеали необхідні для майбутнього професійного, особистісного розвитку та національного самовизначення, тому сьогодні юнацтву дуже важко виділити і засвоїти норми дорослого життя, що супроводжується відчуттям невпевненості у завтрашньому дні. На разі, сучасний етап соціального розвитку суспільства «зсунув» у психологічному і «діяльнісному» планах межі всіх вікових етапів в сторону більш ранньої зрілості (у тому числі – соціальної). На відміну від порівняно недавнього минулого, до осіб молодого віку (21 рік і старше), які «щойно» закінчили ВНЗ, у суспільстві застосовується термін «вже дорослі люди». У зв'язку з цим зростає значущість юнацького віку для успішного формування особистості, так і для продуктивного соціального розвитку суспільства. Резюмуючи підняті вище теми, можна сказати, що дійсно є актуальним вивчення теми глибинних переживань у юнацькому віці, ситуації формування ціннісного контексту життєвого шляху юнака, сприймання оточення і себе у ньому, професійний вибір як ознака періоду переходу до дорослого життя.

Аналіз останніх публікацій. Загальноновизначені новоутворення як наслідок нормативних вікових криз особистості обґрунтовані і представлені у відомих теоріях психічного розвитку особистості, але низка сучасних наукових досліджень доводить, що особистості притаманна також і потенційна здатність до постійного самовдосконалення. Саме ця особливість стала основою вивчення становлення особистості не тільки шляхом дослідження її психічного розвитку, але і через вивчення так званого «самостійного руху по життю» окремо взятої особистості, що втілюється за принципом самостійної суб'єктивної активності людини. Принцип «самостійної активності» знайшов теоретичне обґрунтування в теоріях життєвого шляху особистості, які представлені у працях Ананьєва Б.Г., Максименка С.Д., Роменця В.А., Божович Л.І., Кона І.С., Папучі М.В. [1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15].

У працях психологів Г.М. Андрєєвої, Л.І. Божович, М.Й. Боришевського, І.С. Булах, Л.С. Виготського, Є.І. Головахи, І.В. Дубровіної, Д.Б. Ельконіна, І.С. Кона, О.О. Кроніка, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, В.С. Мерліна, О.М. Прихожан, А.А. Реана, С.Л. Рубінштейна, О.В. Скрипченко, М.В. Папучі і зарубіжних науковців Е. Еріксона, К. Левіна, Ж. Піаже юність визначається як період самовизначення, розвитку часової перспективи, теоретичного мислення, рефлексії. Зокрема, як вітчизняні, так і зарубіжні науковці приходять до згоди у тому, що період юності вимагає детального вивчення, особливо через специфічні особливості формування цінностей, внутрішнього світу, взаємовідносин як статевих так і дружніх, самореалізації та самоідентифікації, становлення дорослої особистості, набуття професійної ідентичності і здобуття сенсу існування [4, с. 118].

Мета дослідження. Основною метою є дослідження динаміки свідомого професійного вибору молоді на тлі рівня осмисленості життя.

Виклад основного матеріалу. Частка молоді (люди 16-34 років) у середньому в Україні складає 30%. Молодь у соціології розглядається як частина суспільства у складі населення і виділяється за демографічними ознаками. Із соціологічної точки зору вік не тільки відображує етапність життєвого шляху, а й має соціокультурний сенс, тому соціально-психологічне вивчення молоді здійснюється з точки зору соціальних і особливо психологічних особливостей цієї частини суспільства, зумовлених віком [11, с.66].

Дослідниця Міхеєва В.В. підкреслює, що на основі уявлень про будову життєвого циклу індивіда виділяють етапи життєвого шляху молодої людини, що дозволяють оцінювати досвід, досягнутий у процесі первинної соціалізації, виявляти проблеми, які стають актуальними на цих етапах (там же). Так, у сучасній науці навіть немає єдиного підходу до визначення меж цього періоду. Фаза розвитку особистості, що її прийнято називати юнацтвом або молодістю характеризується амбівалентним становищем: вже не дитина, але ще не дорослий. Навчання як основний вид діяльності додає знання, але при цьому мало розширюються можливості реалізації домагання на надбання самостійного статусу, вимоги до особистості у цей період часто завищені, а основні потреби важко реалізувати.

Юність стає певним етапом дозрівання молодої людини і проміжною стадією між дитинством і дорослістю, тут відбувається як фізичне дозрівання, так і становлення соціально-психологічної зрілості, пов'язаної з завершенням навчання, придбанням професії, початком трудової діяльності, створенням родини. Особливості молоді є проекцією особливостей конкретного суспільства, хоча його точні часові межі залежать від таких різнотипних факторів, як оточуюча культура та біологічний розвиток, крім того зміни відбуваються у залежності і від соціальних вимог та умов, у яких відбувається їх особистісне формування: потрібно бути підготовленим до праці, саморозвитку та професійного навчання, сімейного життя, виконання громадських обов'язків. Отож, юність – це час життєвого вибору, формування життєвого шляху та глибинного ціннісного підґрунтя особистості.

Продовження тривалості шкільного навчання і пізній початок трудової діяльності, відсутність роботи до та після одержання професійного навчання, період перебування молодої людини у батьківській сім'ї значно збільшується. Швидке формування когнітивних і емоційних функцій та відсутність можливостей повноцінної самореалізації призводить до того, що молоді люди використовують свої потенційні здібності не для саморозвитку та вирішення важливих життєвих задач, а для критики, сумнівів та протидії цінностям, установкам та способу дій дорослих. Цей феномен є важливим ключем до розуміння суперечливої поведінки молоді, хоча і призводить до конфлікту не тільки із батьками чи дорослими, а й у внутрішньому світі

молодої людини, до незгоди із самим собою. На даному етапі можна говорити про внутрішній, глибоко онтогенетичний конфлікт екзистенційного характеру – «свобода-відповідальність». Він штовхає особистість на необдумані, часто ризиковані вчинки заради відчуття власної свободи дій. Хоча очевидним є той факт, що юна особистість ще не готова нести відповідальність за них (адже матеріально людина досі залежна від батьків). Тут, відштовхуючись від основних ознак вікової нормативної кризи юнацтва, можна говорити про важливі екзистенційні переживання щодо сенсу життя, свободи вибору, власного місця у житті та своїх власних можливостей.

Розкриваючи сутнісні психологічні особливості представників раннього юнацького віку, Я.Г. Невідома наголошує на важливості саме варіативності життєвих виборів розвитку для юнака: «Психологічні особливості спрямовують його у майбутнє, формуючи схильність навіть на ментальному рівні «перестрибувати» через незавершені етапи розвитку, юнак розуміє, що особливий зміст його власного майбутнього життя, перш за все, залежить від того, чи зможе він правильно обрати професію» [12, с.340]. Окрім того, особистість у юнацькому віці у своєму прагненні до самоідентифікації відкриває важливі аспекти власної сутності, використовуючи механізми саморефлексії та самопізнання. Особливості міжособистісної комунікації даного вікового періоду вимагають глибокого взаєморозуміння, емпатії, внутрішньої близькості, відвертості, інтимності, що спричиняє розвиток соціального потенціалу, підтримує рівень самоповаги, забезпечує повноту самосприйняття та розкриття власного «Я».

Протягом 2015-2017 років в рамках тренінгової програми особистісного розвитку «Альтернатива» ми проводили дослідження впливу рівня осмисленості життя молоді на усвідомленість професійного вибору молоді. У дослідженні приймало участь 73 учасника у віці від 14 до 17 років, зокрема, у 2015 році – 23, у 2016 році – 27, у 2017 році – 23. У рамках комплексного дослідження особистості ми використовували методика дослідження смисложиттєвих орієнтацій С.Д. Леонтьєва та методика «Карта інтересів» А.Є.Голомштока.

Динаміка результатів дослідження виявилася дуже змістовною. Зокрема, діти, які мали високі показники за методикою осмислення життя, також мали високі показники у визначенні професійної спрямованості. Також спостерігається тенденція: чим вищі показники осмисленості життя, тим менше виборів по «карті інтересів», але вони мають високі бали. Відповідно: чим менший показник рівня осмисленості рівня життя, тим ширше вибір професійних уподобань, але бали мають тенденцію до середнього значення.

Окрім того, аналізуючи динаміку показників, маємо невтішну тенденцію до зниження рівня осмисленості життя і розсіяність та невизначеність професійних виборів молоді. Представимо отримані результати у вигляді таблиці (див.табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Кількість показників високого рівня по методикам, що використовувались у процесі дослідження

Рік	Кількість учасників	Тест смисложиттєвих орієнтацій С.Д.Леонтьєва (кількість високого рівня осмисленості)	«Карта інтересів» А.Є.Голомштока (кількість виборів професії, високі показники)
2015	23	18 (78%)	49 (2,1)
2016	27	13 (48%)	42 (1,6)
2017	23	8 (35%)	29 (1,3)

У таблиці 1.1 представлена кількість високих результатів за методиками «Тест смисложиттєвих орієнтацій» С.Д.Леонтьєва та «Карта інтересів» А.Є.Голомштока. Наведені дані свідчать про поступове зменшення кількості респондентів з високим рівнем осмисленості життя як в абсолютних одиницях, так і відсотковому співвідношенні. Окрім того, зменшується і кількість високих показників за методикою «Карта інтересів» – якщо у 2015 році на кожного учасника групи припадало в середньому 2,1 сфери з високими балами, то у 2017 цей показник становить вже 1,3.

Висновки. Отож, можна зробити висновки, що усвідомленість вибору професії дійсно залежить від осмисленості життя людини і, очевидно, що з кожним роком дані показники зменшується, осмисленість життя молоді знижується, кількість професійних виборів теж має тенденцію до зниження. Ми зробили припущення, що це пов'язано із зниженням загального рівня життя українців та суттєвими змінами у списку бажаних та популярних професій сучасності. За опитуваннями дітей можна зробити висновок, що молодь не бажає визначатися із майбутнім через невизначеність теперішнього життя. Окрім того, серед опитуваних панує думка про непопулярність шлюбу як суспільного інституту (80% опитуваних із 73 учасників) і бажання поїхати здобувати вищу освіту за кордоном і жити також за кордоном (87% опитуваних).

Перспективи подальших досліджень. Темою подальших досліджень вбачаємо вивчення уявлень сучасної молоді про перспективи розвитку сучасного українського суспільства. Вважаємо дану тему актуальною через інтерес сучасної молоді до подальших змін в українському суспільстві. 98% опитуваних на питання «Якби від Вас особисто залежало майбутнє Вашої країни і Ваше, Ви б залишилися в Україні?» відповіли ствердно. Вочевидь, українська молодь має інтерес до суспільних змін і з більшим бажанням буде робити професійний й особистісний вибір у державі, яка має позитивні перспективи розвитку та змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Издательство: СПб. Питер. 2001. 288 с. (Серия «Мастера психологии»)
2. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. СПб: Питер, 2000. С. 48–55. (Серия “Хрестоматия по психологии”)
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И.Божович – Академия педагогических и социальных наук. Московский психолого-социальный институт [Издание 2-е, стереотипное]. Издательство «Институт практической психологии». 1995. 76 с.
4. Вовк М.В. Особливості переживання фрустраційних ситуацій юнацького віку. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, №19. Київ: 2013. С. 118 -124.
5. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самоосознание. М.: "Политиздат", 1984. 259 с.
6. Кон И.С. Открытие “Я”. М., Политиздат, 1978. 367 с.
7. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности. Пс. журнал. 1987. Т.8, №4. С.135-139.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
9. Максименко С.Д. Генезис существования личности. М.: Изд-во ООО “КММ”, 2006. 238 с.
10. Максименко С.Д., Ільїна Т.Б.. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. Практична психологія та соціальна робота. 1999. № 1. С.2-6.
11. Міхеєва В.В. Молодь у системі соціологічного знання. Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія/ редкол.: А.П.Гетьман та ін. Х.: Право, 2012. № 4 (14). С. 66 – 71.
12. Невідома Я.Г. Особливості соціалізації у юнацькому віці. Проблеми сучасної психології. [Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім.Г.С.Костюка НАПН України.] Випуск 17. К.: 2012. С. 337-346.
13. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: [Наукова монографія]. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. 656 с.
14. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. 384 с.
15. Папуча М.В. Психологія ранньої юності. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. 137 с.

Юлія Сверида
студентка Інституту післядипломної освіти
та доузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
E-mail: yulcik-sonya@ukr.net

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано наявні наукові розвідки з проблеми формування фразеологічних навичок у дошкільників. Доведено ефективність використання малих фольклорних форм у цьому процесі. Подано найбільш цікаві й результативні завдання, спрямовані на формування мовленнєвих умінь дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: культура мовлення, словниковий запас, розвиток мовлення, фразеологізми.

The article analyses the available scientific researches of the problem of the development of preschoolers` phraseological skills. It proves the effectiveness of usage of small folkloric forms in this process. There have been presented the most interesting and effective tasks that are aimed at the development of the speech skills of children of the older preschool age.

Key words: speech culture, vocabulary, speech development, phraseologisms.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Завдання виховання та навчання у дошкільному закладі – виробити у дітей уміння правильно, чітко, просто, зрозуміло висловлювати свої думки. Культура мовлення людини складається з двох взаємопов'язаних сторін: культури мовних особливостей (правильна вимова, багатство словникового запасу, стилістична виразність); культури самого процесу спілкування (змістовність, зрозумілість, доказовість, сила впливу слова).

Повноцінний розвиток особистості дитини неможливий без виховання у неї правильного мовлення.

Мовлення – це одна з найголовніших функцій, „дзеркало” наших розумових операцій, емоційного стану, засіб самореалізації та входження в соціальний світ. Воно має великий вплив на формування психічних процесів у дитини і на її загальний розвиток. Розвиток мислення залежить в значній мірі від розвитку мовлення; звуковимова є основою оволодіння грамотою та всіма іншими дисциплінами; вона є основним засобом спілкування людей між собою; мовлення відіграє велику роль в регуляції поведінки та діяльності дитини на всіх етапах його розвитку.

У завдання розвитку мовлення входить формування словника та граматично правильної мови, розвиток зв'язного мовлення, виховання звукової культури мовлення, ознайомлення з художньою літературою.

Чудовим засобом досягнення поставленої мети є використання усної народної творчості на заняттях з розвитку зв'язного мовлення, одним із різновидів якого є казка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолінгвістичні питання функціонування фразеологізмів у мовленні вивчалися як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками, зокрема Л. Авксентьевим, Л. Булаховським, В. Виноградовим, Н. Дмитрюком, О. Залевською, М. Ковшовою, А. Новіковою, Г. Степановою, Є. Тарасовим, Л. Щербою, О. Шумиліною, О. Брейном, Р.Гіббсом, А. Гутлером, Дж. Данбаром, Р. Джекендофом, Дж. Ейтчісоном, В.Левелтом, Д. Моутсом, Д. Свінном, В. Швейгертом та ін. О. Дяченко, Є.Ільєнков, Л. Калмикова, О. Люблінська, В. Петренко, С. Рубінштейн, І.Синиця досліджували психологічні аспекти використання фразеологізмів у мовленні дошкільників. Однак ґрунтовне дослідження прикладних аспектів формування фразеологічних навичок у дітей старшого дошкільного віку не здійснювалося. Відповідно ця проблема залишається невирішеною в прагматичному плані.

Мета статті – проаналізувати сучасний науковий інформаційний простір проблеми формування фразеологічних навичок у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мова – це унікальний засіб прилучення людини до цінностей духовної культури різних поколінь. Ознайомлюючись з літературою та фольклором, опановуючи рідну мову, ми врослаємо корінням в історичну культуру та культурну спадщину свого народу. Класичний зразок фольклору – казка, стародавній знак усної народної творчості.

Прислів'я та приказки – особливий вид усної поезії, які століттями вбирали в себе трудовий досвід численних поколінь. Через особливу організацію, інтонаційне забарвлення, використання специфічних мовних засобів виразності (порівнянь, епітетів) вони передають ставлення народу до того чи іншого предмета чи явища. Прислів'я та приказки, як і інші жанри усної народної творчості, в художніх образах зафіксували досвід прожитого життя у всій його різноманітності і суперечливості.

В.П. Адріанова – Перетц зазначає, що вони в узагальненому судженні про типові явища вдаються до найбільш стійкої частини лексики загальнонародної мови, думка передається лише найпотрібнішими та найнеобхіднішими і притому точно відібраними словами [4, с. 28].

До того ж, на думку Н.А. Дмитрієвої, що виражено словом, то вже більшою чи меншою мірою зрозуміло і можна пояснити, „визначеність, ясність, пластичність” художньої мови – це є визначеність духовного стану: думки, почуття, враження, настрою, переживання [6, с. 27].

Використовуючи у своєму мовленні прислів'я і приказки, діти навчаються ясно, лаконічно, виразно висловлювати свої думки і почуття, інтонаційно забарвлюючи своє мовлення, у них розвивається вміння творчо використовувати слово, вміння образно описати предмет, дати йому яскраву характеристику. Відгадування і загадування загадок також впливає на різнобічний розвиток мовлення дітей. Вживання для створення у загадці метафоричного образу різних засобів виразності (прийому уособлення, використання багатозначності слова, визначень, епітетів, порівнянь, особливої ритмічної організації) сприяють формуванню образності мовлення дітей дошкільного віку. Загадки збагачують словник дітей за рахунок багатозначності слів, допомагають побачити вторинні значення слів, формують ставлення до переносного значення слова. Вони допомагають засвоїти звуковий і граматичний лад української мови, примушуючи зосередитися на мовній формі і аналізувати її, що підтверджується в дослідженнях Ф.А. Сохіна [7, с.187].

Загадка – одна з малих форм усної народної творчості, в якій у гранично стислій, образній формі даються найбільш яскраві, характерні ознаки предметів чи явищ. Розгадування загадок розвиває здатність до аналізу, узагальнення, формує вміння самостійно робити висновки, вміння чітко виділити найбільш характерні, виразні ознаки предмета чи явища, вміння яскраво і лаконічно передавати образи предметів, розвиває у дітей „поетичний погляд на дійсність” [1, с.79].

Колискові пісні – супутник дитинства. Вони поряд з іншими жанрами містять у собі могутню силу, що дозволить поліпшити мову дітей дошкільного віку. Колискові пісні збагачують словник дітей за рахунок того, що містять широке коло відомостей про навколишній світ, про предмети, що близькі досвіду людей і приваблюють своїм зовнішнім виглядом, наприклад, „зайчєня”. Граматична різноманітність колискових сприяє освоєнню граматичного ладу мовлення. Навчаючи дітей утворювати однокореневі слова, можна використовувати ці пісні, оскільки в них створюються добре знайомі дітям образи, наприклад образ кота. Причому це не просто кіт, а „котєнька”, „коток”, „котик”, „котя”. До того ж позитивні емоції роблять це освоєння успішнішим і міцним [6, с.18].

Коліскова як форма народної поетичної творчості містить в собі великі можливості для формування фонематичного сприйняття, чому сприяє особлива інтонаційна організація (співуче виділення голосом голосних звуків, повільний темп тощо), наявність повторюваних фонем, звукосполучень. Колискові пісні дозволяють запам'ятовувати слова і форми слів, словосполучення, освоювати лексичний бік мови. Незважаючи на невеликий обсяг, колискова пісня таїть у собі невичерпне джерело виховних та освітніх можливостей. Народні пісеньки, потішки також є чудовим мовним матеріалом, який можна використовувати на заняттях з розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Так, при формуванні граматичного ладу мовлення, навчаючи дітей утворенню однокореневих слів, можна використовувати потішку про „зайчєня”, де однокореневими словами

будуть: *зайка-зайченя, сіренький-сірий*. З їх допомогою можливо розвивати фонематичний слух, оскільки вони використовують звукосполучення – наспіви, які повторюються кілька разів на різному темпі, з різною інтонацією, виконуються на мотив народних мелодій. Все це дозволяє дитині спочатку відчувати, а потім усвідомити красу рідної мови, її лаконічність, долучають саме до такої форми викладу власних думок, сприяють формуванню образності мови дошкільнят, словесній творчості дітей.

Актуальним завданням мовного розвитку в старшому дошкільному віці є вироблення дикції. Відомо, що у дітей ще недостатньо скоординовано і чітко працюють органи мовленнєвого апарату. Деяким дітям притаманні надмірна квапливість, нечітке вимовляння слів, „потрапляння всередину” закінчень. Спостерігається й інша крайність: надто уповільнена, розтягнута манера вимови слів. Спеціальні вправи допомагають долати дітям такі труднощі, вдосконалюють їх дикцію. С.С. Бухвостова вважає незамінним матеріалом для дикційних вправ прислів'я, приказки, пісеньки, загадки, скоромовки [3, с. 45].

Малі форми фольклору лаконічні і чіткі, глибокі і ритмічні. З їх допомогою діти вчаться чіткій і дзвінкій вимові, проходять школу художньої фонетики. За влучним визначенням К.Д. Ушинського, прислів'я та приказки допомагають „виламати мову дитини на рідний лад” [15, с. 26]. Цільове призначення дикційних вправ різноманітне. Вони можуть бути використані для розвитку гнучкості і рухливості мовного апарату дитини, для формування правильної вимови звуків мови, для засвоєння вимови важко поєднаних звуків і слів, для освоєння дитиною інтонаційного багатства і різного темпу мовлення.

Все це можна знайти в народній педагогіці. Наприклад, з допомогою малих форм фольклору діти вчаться висловлювати ту чи іншу інтонацію: засмучення, ніжність і ласку, здивування, попередження. Важливо, щоб при виконанні дикційних вправ за кожним вимовним словом стояла реальна дійсність. Тільки в цьому випадку мова дитини звучатиме природно і виразно. А.П. Усова, О.С. Ушакова підтримують цю ж думку і вважають, що потішки, скоромовки, прислів'я, приказки є багатим матеріалом для розвитку звукової культури мовлення. Розвиваючи почуття ритму і рими, ми готуємо дитину до подальшого сприйняття поетичної мови і формуємо інтонаційну виразність її мови (Н.С. Карпінська, М.К. Боголюбська, В.В. Шевченко). Фольклорний матеріал сприяє оволодінню рідною мовою. Наприклад, гра-забава „Добре – хлопавки”, де дорослий ставить запитання, а дитина відповідає, супроводжуючи свої відповіді імітаційними рухами, які допомагають дитині. У процесі ігор-забав, вважає Т. Тарасова, розвивається не тільки мова, а й дрібна моторика, що готує руку дитини до письма [5, с. 59].

Ю.Г. Ілларіонова вважає, що використання загадок в роботі з дітьми сприяє розвитку у них навичок доведення й описування. Вміти доводити – це не тільки вміти правильно, логічно мислити, а й правильно висловлювати свою думку, втілюючи її у точну словесну форму. Доведення вимагає особливих,

відмінних від опису та розповіді мовних зворотів, граматичних структур, особливої композиції. Зазвичай дошкільнята у своєму мовленні цим не користуються, але треба створювати умови для їх розуміння та освоєння [8, с.110].

Щоб викликати у дітей інтерес і потребу в доведенні, Ю.Г. Ілларіонова рекомендує при відгадуванні загадок ставити перед дитиною конкретну мету: не просто відгадати загадку, а довести, що відгадка правильна. Необхідно вчити дітей сприймати предмети і явища навколишнього світу у всій повноті і глибині зв'язків і відносин. Заздалегідь знайомити з тими предметами і явищами, про які пропонуватимуться загадки. Тоді доведення будуть більш обґрунтованими і повними. Систематична робота з розвитку у дітей навичок доведення при поясненні загадок розвиває вміння оперувати різноманітними і цікавими доказами для кращого обґрунтування відгадки. Щоб діти швидше опанували описову форму мови, треба звертати їх увагу на мовні особливості загадки, вчити помічати красу і своєрідність художнього образу, розуміти, якими мовними засобами він створений, виробляти смак до точного і образного слова. Враховуючи матеріал загадки, необхідно навчити дітей бачити її композиційні особливості, відчувати своєрідність ритмів і синтаксичних конструкцій. З цією метою проводиться аналіз мови загадки, звертається увага на її побудову.

Автор рекомендує мати в запасі кілька загадок про один предмет, явище, щоб показати дітям, що знайдені ними образи, висловлювання не одиничні, що є багато можливостей сказати по-різному і барвисто про одне й те ж. Оволодіння навичками описової мови йде успішніше, якщо поруч із загадками як зразки беруться літературні твори, ілюстрації, картини. Отже, у вигляді загадки в дітей розвивається чуйність до мови, вони вчать користуватися різними засобами, відбирати потрібні слова, поступово опановуючи образною системою мови. За словами А.П. Усової, „народна творчість містить в собі поетичні цінності” [2, с. 54].

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, сучасний науковий інформаційний простір проблеми формування фразеологічних навичок дітей старшого дошкільного віку становить теоретичне підґрунтя й дає можливість сформулювати ефективну систему роботи в цьому напрямку. За допомогою малих форм фольклору можна вирішувати практично всі завдання методики розвитку мовлення і поряд із основними методами і прийомами мовного розвитку дошкільнят можна й потрібно використовувати цей багатий матеріал словесної творчості народу. Всі перелічені вище форми роботи свідчать про це, залишається розробити комплексну методику їх застосування, що й становить перспективи подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. К.: Світич, 2009. 430 с.

2. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Одеса: Ярослав, 2004. 176 с.
3. Гербова В.В. Заняття по розвитку речи в средней группе детского сада М.1983. 120 с.
4. Гнутель Я.Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія і методика. Тернопіль, 1996. 192 с.
5. Естетичне виховання в дитячому садку / під ред. Н.А. Ветлугіної К. 1984.
6. Калузька Л.В. Дивокрай. Вибрані дидактико-методичні матеріали у 2-х книгах для працівників дошкільних закладів. Книга перша. Тернопіль: Мандрівець, 2006. 320 с.
7. Киричук О.В. Освіта як фактор громадського самовизначення особистості. К., 1997. 215 с.
8. Стельмахович З.П. Наукові засади педагогічного процесу у дошкільних закладах. К.2000. 250 с.

УДК 37.04:373.2/3:811.111+37.091.33-025.12

Сергій Сидорів

*асистент кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя*

Стефаника»

E-mail: sydoris@yahoo.com

**КУРСОВІ ПРОЕКТИ З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПОШИРЕННЯ ПРИНЦИПІВ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СПІВЗВУЧЧІ З ІДЕЯМИ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

У статті досліджуються теоретичні та практичні питання впровадження принципів інклюзивної освіти за допомогою наочних дидактичних матеріалів. Визначаються ключові компетентності з концепту Нової української школи, які мають передумови сприяти впровадженню ідей та принципів інклюзивної освіти в процесі вивчення іноземної мови. Узагальнюється досвід підготовки та використання наочності під час реалізації та апробації курсових проектів студентами-майбутніми педагогами. Окреслюються критерії прямої ефективності наочності для учнів з різними нозологіями та опосередкований вплив на підвищення обізнаності з сутністю, принципами та ідеями інклюзивної освіти в навчальному середовищі закладу дошкільної освіти та початкової школи.

Ключові слова: інклюзивна освіта, Нова українська школа, курсовий проект, прихований навчальний план, зони регуляції, наочні навчальні засоби.

Keywords: inclusive education, New Ukrainian school, course project, hidden curriculum, zones of regulation, visual teaching aids.

Постановка проблеми. Українська освіта вкотре декларує реформи, вкрай необхідні суспільству і, здається, нарешті спрямовані на інклюзію освітньої системи держави в глобальний прогресивний і демократичний освітній простір. Таким чином концепція Нової української школи, Закон «Про освіту» (2017), Закон України №8556 «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», Державний стандарт початкової освіти (2018) та інші нововитворені документи та програми, які в свою чергу ґрунтуються на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу» (2006), не обмежуючись ними, передбачають формування ключових компетентностей освіти впродовж життя. У Законі «Про освіту» компетенції визначені як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2]. В той же час в педагогічній практиці бракує канону практик, що формують саме компетенції, дозволяючи гру, пошук, спроби і помилки, в тому числі й у соціумі. Інклюзивне навчання, кілька років тому практично невідоме чи загрозове для більшості надавачів та споживачів освітніх послуг, передбачає доступність освітніх послуг у звичайних закладах для всіх учнів за місцем їх проживання та забезпечення сприятливого інфраструктурного, методичного та психологічного клімату. Таким чином, механічне впровадження інклюзії шляхом закриття спеціалізованих шкіл та трансферу учнів з інвалідністю в звичайні може загрожувати негативними процесами: невмотивованістю та несприйняттям багатоманітності людини, стереотипною поведінкою, цькуванням, неготовністю чи невмінням творити безбар'єрний освітній простір.

Актуальність дослідження. Формальний підхід, освячений рекомендаціями чи директивами керуючих органів є основним, так як він передбачає централізовано регульовані та організовані кроки і зусилля. У час децентралізації та індивідуальних траєкторій важливо використовувати також дивергентний підхід при впровадженні інклюзивної освіти, таким чином багато викликів мають шанс бути вирішеними на стадії зародження. Компетентність передбачає уміння комбінувати, взаємопоєднувати та адаптувати стратегії, методики і форми. Впровадження ідей та принципів інклюзивної освіти під час вивчення англійської мови можна проводити як формальними, прямими так і непрямыми, так званими методами hidden curriculum (невидного кюрікулуму/прихованого навчального плану). Накопичення та узагальнення

досвіду позитивних практик і напрацювання нових методик та ресурсів також є актуальними.

Аналіз останніх публікацій. Сучасна педагогічна наука активно займається питаннями реформування освіти, зокрема в сфері поширення та імплементації ідей інклюзії.

Особливості, аспекти й проблеми реформування національної освіти висвітлюються в працях Л. Гриневич, В. Громова, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Топузова, В. Радкевич, С. Сисоєвої та ін.

Дослідження негативних і позитивних факторів прихованого навчального плану проводили Ch. M. Rietveld, M A Alsubaie, J. Anyon, B. Myles, L. W. Dickerson, E. Efthymiou, D. Tor.

Питаннями інклюзивної освіти займаються вітчизняні та зарубіжні теоретики й практики: А. Колупаєва, С. Миронова, О. Будник, Н. Матвєєва, О. Волошина, Н. Дмитренко, А. De Boer, В. Abery, R. Ticha, D. Mitchell, A. Soorenian, C. Rietveld, M. Gokdere.

Питання впровадження ідей та принципів освітньої інклюзії цікавлять Г. Давиденко (західно-європейський досвід), Н. Лалак (вітчизняні особливості підготовки педагогів), Л. Миськів (принципи інклюзивної освіти як моделі соціалізації), О. Казачінер (інклюзивна компетентність вчителів іноземної мови), А. Hodgkinson (проблеми запровадження інклюзії в британській освітній системі), Т. Korsgaard (континентальний підхід).

Мета дослідження. Дослідити питання прямого та непрямого впровадження принципів інклюзивної освіти за допомогою наочних дидактичних матеріалів та узагальнити досвід підготовки та використання такої наочності під час реалізації та апробації курсових проектів студентами-майбутніми педагогами Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна модель освіти передбачає розв'язання ряду завдань:

- налагодження навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні та соціальні потреби всіх дітей;
- організація командного підходу у вихованні та навчанні дітей, який передбачає залучення вчителів-предметників, спеціальних педагогів, батьків, різнопрофільних спеціалістів, дирекції;
- розроблення системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами;
- створення позитивного клімату у шкільному середовищі та поза його межами, нульова толерація булінгу;
- визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини [1, с. 305].

Поміж десяти ключових компетентностей, визначених у Концепції Нової української школи можна відзначити, як мінімум, три, які мають всі

передумови сприяти впровадженню ідей та принципів інклюзивної освіти в процесі вивчення іноземної мови. Це:

- спілкування іноземними мовами (уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів);

- інформаційно-цифрова компетентність (інформаційна й медіа-грамотність, впевнене застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні);

- соціальна та громадянська компетентності (форми поведінки, потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському та приватному житті, уміння співпрацювати, досягати компромісів, попереджати і розв'язувати конфлікти, повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття) [3, с. 14].

Інклюзивна освіта базується на міжнародно визначених принципах:

- самоцінності людини незалежно від її можливостей, здібностей і досягнень;

- здатності кожної людини відчувати та думати;

- права кожної людини бути почутою та на спілкування;

- підтримки та взаємодії з однолітками;

- реальних взаємостосунків;

- задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини;

- адаптації освітньої та інших систем до потреб дитини, а не навпаки;

- визнання спроможності до навчання кожної дитини та, відповідно,

необхідність створення суспільством відповідних умов для цього;

- залучення батьків та родини як рівноправних партнерів та перших вчителів своїх дітей до навчального процесу;

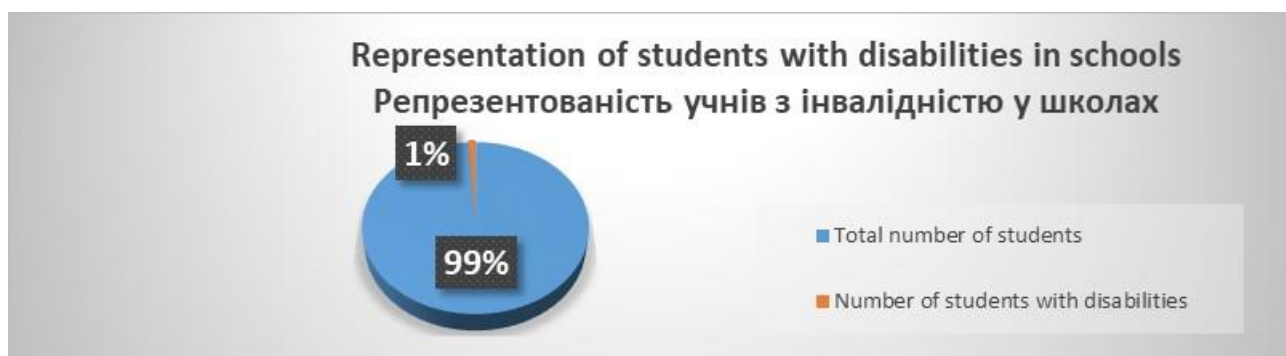
- мультикомандного підходу у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків та спеціалістів;

- відповідності рівня складності завдань здібностям дитини;

- рівного доступу до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною за місцем проживання;

- універсального дизайну в навчанні.

У вересні 2017 року нами було проведено опитування студентів Івано-Франківського коледжу (майбутніх вихователів ЗДО та вчителів початкової школи) і педагогів шкіл Карпатського регіону.



Опитування виявило, що поряд з невеликою кількістю шкіл, практикуючих інклюзію, існують проблеми обізнаності та позитивного сприйняття. У багатьох випадках респондентам було важко сформулювати своє відношення до інклюзивної освіти в зв'язку з недостатнім рівнем розуміння її суті, принципів та ідей.

Другою проблемою була відсутність розробленого навчально-методичного забезпечення, яке можна застосовувати в інклюзивних класах.

Developed or adapted didactic or methodical resources for teaching children with: / Школи з наявністю розроблених чи адаптованих дидактичних чи методичних ресурсів для навчання учнів з:		
Hearing impairments / порушеннями слуху		
Speech and language disorders / порушеннями мови та мовлення		
Visual impairments / порушеннями зору		
Mobility and movement impairments / порушеннями у роботі опорно-рухового апарату		
Developmental disability / порушеннями розвитку		
Mental health disability / порушеннями психічного здоров'я		
Autism spectrum disorders / розладами аутичного спектру		
Learning behavior disorders / когнітивно-поведінковими порушеннями		

Ми намагалися дослідити і відреагувати на дані питання під час реалізації курсових проектів з Методики викладання англійської мови студентами 4 курсу спеціалізацій Початкова Освіта та Дошкільна Освіта Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» в 2017/18 навчальному році. Передбачалися теоретичне дослідження, електронне та матеріальне створення та апробація курсового продукту під час студентської практики в ЗДО та початковій школі. Курсовим продуктом міг бути дидактичний засіб: графічно-текстовий постер, навчальна таблиця, опорна схема, розроблені чи адаптовані до використання в інклюзивному класі, їх електронний варіант та методичні рекомендації до застосування.

Акцентувалося на доступності навчального засобу для учнів з: розладами зору, слуху, психо-фізичного розвитку, інтелектуальними та поведінковими розладами.

Зокрема, розглядаючи особливості візуальної наочності для учнів зі зниженням гостроти зору та погіршення чіткості бачення бралися до уваги такі особливості: зниження швидкості переробки візуальної інформації, звуження чи випадіння полів огляду, порушення окорухових функцій, розлади бінокулярного зору, стереоскопічності, виділення та розрізнення кольорів, чутливість до зміни контрастності, здатність одночасно сприймати різні ознаки та властивості предметів при їх розгляданні [4, с. 486].

Було виготовлено 10 інклюзивних графічних постерів для навчання англійської мови на початковому етапі (комунікативна, соціокультурна компетенція, граматики, лексика) з елементами інтеракції: «Modal Verbs / Модальні дієслова», «Відмінюємо англійське дієслово «бути» в теперішньому простому часі / To Be in the Present Simple Tense + Zones of Regulations», «The Present Continuous Tense / Теперішній тривалий час в англійській мові», «About Myself and My Friends / Про себе і моїх друзів», «Modal Can / Модальне дієслово Могти», «Modals Can, May, Must / Модальні дієслова Вміти, Могти, Мусити», «Present Continuous / Теперішній тривалий час», «Формування соціокультурної компетенції засобами іноземної мови в процесі вивчення теми Holidays and Celebrations в умовах інклюзивного навчання на уроках англійської мови у початковій школі», «What's the time? / Яка година?», «Past Simple / Минулий простий час», «Present Continuous», Past Simple».

До уваги бралися такі фактори:

- Відповідність санітарно-гігієнічним нормам (повноколірний друк фарбою ecosolvent, нетоксичною, та безпечною для використання у житлових приміщеннях та при роботі з дітьми);
- Розмір банера (80x180 або 80x120 см.);
- Тип і розмір шрифтів (Sans serif, напр. Arial звичайний чи black, кегль 32 і більше);
- Кольорова гама (оптимальне поєднання кольорів при амбліопії: червоний – жовтий; при міопії: синій – білий, жовтий – чорний, зелений – білий.);
- Використання елементів системи альтернативної та додаткової комунікації (augmentative and alternative communication, AAC), картки PECS (Picture Exchange Communication System), методики застосування ядрового та периферійного вокабуляру (core and fringe vocabulary), які широко застосовуються в інклюзивних навчальних закладах різних країн, а також слугують ефективними засобами навчання англійської мови та підготовки педагогів початкової школи та закладів дошкільної освіти.

«Hidden curriculum – прихований навчальний план є неявним навчальним планом, який виражає та відображає ставлення, знання та поведінку, які

передаються або комунікуються несвідомо і непрямом виявляються у словах та діях, які є частиною суспільного життя» [5, с.126].

Передбачається, що оригінальні великоформатні, кольорові постери з англійської мови, які відрізняються від однотипних, крамничних варіантів репрезентацією на них осіб з інвалідністю та особливими освітніми потребами і інклюзивної тематики, ідей та принципів (текстова, візуальна та морально-етична складова) сприятиме соціалізації учнів в позитивному інклюзивному ключі.

«Різні програмні, педагогічні та оціночні практики підкреслюють різні когнітивні та поведінкові навички в кожному соціальному середовищі і тим самим сприяють розвитку у дітей певних потенційних відносин з фізичними і символічними соціальними компетенціями» [6, с. 10].

Попри безпосередню дидактичну функцію постерів, ми інкорпоровали певні елементи «прихованого кюрікюлюма» саме для непрямой комунікації принципів та ідей інклюзивної освіти в освітній простір дитсадка чи класу початкової школи.

Наприклад, візуальні образи студентів з інвалідністю під час позитивної навчальної та соціальної інтеракції зі здоровими однолітками та підбір відповідних речень (Kids can study together. | Were the children having fun during the break? | Nazar may not break things of other children. | Victor must not mock children who cannot speak well. | Can Vlad run and jump? No, he cannot. Vlad can ride a wheelchair, he has a disability. He moves very cool and fast in it. Vika and Vlad can go for a walk together, they are friends. | You may read my book. You have my permission, but do not tear it. | May I help and hold a door for you? | We must stop people who bully others. | Must I respect rights of people whom I do not understand? | Mike can't play tennis, he can play basketball. | We are different, we are friends. We do not tolerate bullying. | We support and help each other. | Can Olya read ordinary printed books? No, she has a visual impairment. She can read braille books and listen to an audio text on her iPod ...):

- сприяють поширенню ідей взаємопідтримки, поваги, соціально прийнятих правил поведінки, рівних прав та можливостей, адвокації, самоадвокації, нульової толерації булінгу, гендерної паритетності, патріотизму та запрошення до активної і творчої позиції;

- стверджують ідеї різності та рівності, позитивної можливості та згуртування учасників навчально-виховного процесу, мотивують, піднімають самооцінку та віру в свої сили;

- окреслюють правила гармонійного співжиття, взаємодопомоги та кооперації;

- вчать домовлятися, визначати та дотримуватись правил, тренують соціальні навички просити, отримувати та надавати дозвіл;

- стимулюють до вживання ввічливих форм звертання;

- окреслюють принципи універсального дизайну в освіті (аудіокнига, iPod, графічна піктограма).

Дані наочні постери мають потенціал для естетичної та невербальної комунікації прогресивних ідей в класі, на перерві, під час батьківських зборів, гостьових візитів чи педагогічної практики тощо.

При інклюзії дітей з особливими освітніми потребами важливо розуміти, що багатьом з них важко розпізнавати та регулювати свої емоційні стани. Ми розглянули ідею про Зони Регуляції [7], впроваджену в американських школах для допомоги учням упізнавати та ефективно реагувати на появу небезпечних та непродуктивних емоційних станів. Використовуючи наступні практики з доказовою базою (evidence-based practices): візуальної підтримки (visual supports) втручання для позитивної поведінки (positive behavioral interventions), систему комунікації обміну візуальними зображеннями (Picture Exchange Communication System) і власноруч скомпоновану систему емоджі та дитячих наївних малюнків, ми розробили таблицю зон емоційної регуляції інкорпоровану у вивчення відмінювання англійського дієслова to be в теперішньому простому часі.

Висновки. Виклики сьогодення, неминучість та швидкість змін в постмайданному суспільстві і реформ в освіті передбачають пошуки нових підходів до викладання та навчання. Прописаність у новому законі «Про освіту» прав здобувачів освіти на індивідуальну освітню траєкторію та прав педагогів на педагогічну свободу, збільшення самостійності у виборі методів та засобів навчання, розширення можливостей для самореалізації дозволяє експеримент та педагогічні інновації. Студентські курсові проекти надали шанс замінити рутинну тридцятисторінкову друканину на інклюзивні візуали в душі Нової української школи. Використовуючи ідеї про інтегроване навчання студенти спеціалізацій Дошкільне навчання та Початкове навчання проаналізували актуальну літературу з методики викладання англійської мови, інклюзивної освіти і спеціальної педагогіки, ознайомилися з передовими методиками і технологіями навчання та інкорпоровали ідеї і принципи інклюзивної освіти у наочні матеріали для вивчення англійської мови на початковому етапі. В процесі практично опановувалися графічні редактори Photoshop і Illustrator, що дозволить легко і швидко редуплікувати, модифікувати та вдосконалювати електронні прототипи у відповідності до потреб конкретного вчителя та учня і вимог часу.

Перспективи подальших досліджень. Очікується апробація курсових продуктів під час педагогічної практики та в професійній діяльності сьогоденних випускників коледжу, аналіз їх ефективності та пошук нових шляхів впровадження ідей та принципів інклюзивної освіти. Перспективними для майбутніх досліджень є застосування з наочними засобами наступних освітніх стратегій та технік для створення інклюзивного середовища: peer assisted learning strategies (навчальні стратегії асистованого взаємонавчання), educational assessment and intervention (освітнє діагностування та втручання), response to intervention (відповідь на втручання), differentiated instruction (диференційоване викладання).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дідоренко Ю. М. Особливості впровадження інклюзивної освіти (на прикладі Сумської області) // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. С. 303–309.
2. Закон України "Про освіту" [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя. / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Федоренко М. І. Вимоги до друкованої навчальної літератури для дітей зі зниженим зором / М. І. Федоренко, С. В. Федоренко. // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. 2016. №17. С. 485–493.
5. Alsubaie M. A. Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum / Merfat Ayesh Alsubaie. // Journal of Education and Practice, Vol.6. 2015. №33. – С. 125–128.
6. Anyon J. Social Class and the Hidden Curriculum of Work [Електронний ресурс] // Journal of Education , Vol. 162, no. 1. 1980. Режим доступу до ресурсу: <http://generative.edb.utexas.edu/classes/2011CISpring/CIreadings/06Anyon1980.pdf>.
7. Kuypers L. Zones of Regulation. A Curriculum Designed to Foster Self-regulation and Emotional Control. Think Social Publishing , 2011. 200 с.

УДК 377-055.2(477.8)«XVIII-XIX»

Галина Сівкович
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
E-mail: maluny@ukr.net

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ СЕРЕДНЬОЇ ФАХОВОЇ ОСВІТИ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (КІН. XIX-ПОЧ. XX СТ.)

У статті проаналізовано процеси становлення та розвитку жіночого фахового шкільництва Західної України кінця XIX – початку XX століть; акцентовано на ролі громадських культурно-освітніх та релігійних організацій краю та їхніх активних представників у створенні жіночих навчальних закладів з підготовки вчителів.

Ключові слова: жіноча фахова освіта, жіночі навчальні заклади з підготовки вчителів, навчання і виховання дівчат, культурно-освітні організації, чернечі жіночі згромадження.

The processes of the establishment and development of the professional schools for women in Western Ukraine in the end of the 19-th – the beginning of the 20-th century are analyzed in the paper; the main attention is paid to the role of public cultural and educational, religious organizations of the land and their active representatives in the foundation of teachers' training establishments for women.

Key words: women's professional education, teachers' training establishments for women, education of girls, cultural and educational organizations, nun's associations.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується численними інноваціями та спрямований на її модернізацію відповідно до вимог часу. Характерною особливістю цього періоду є пошук нових форм, методів і засобів навчання; розгортання широкої експериментальної роботи, метою якої є впровадження новітніх технологій у навчальний процес; удосконалення педагогічної майстерності викладачів та відповідного дидактичного і науково-методичного забезпечення навчального процесу, його психолого-педагогічного обґрунтування; розкриття творчого потенціалу студентів та викладачів у відповідності до їх нахилів, запитів і здібностей. Однак становлення нового українського шкільництва не є можливим без вивчення його історичної спадщини та впровадження її позитивних елементів у діяльність сучасних закладів вищої освіти. Таким чином, доцільно буде розглянути проблему становлення та розвитку жіночої фахової освіти у Західній Україні кінця XIX – початку XX століть.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми професійної підготовки жінок у Західному регіоні України в кінці XIX – на початку XX ст. стали предметом вивчення у контексті аналізу розвитку української школи і педагогічної думки цього періоду таких науковців, як О. Аніщенко, Д. Герцюк, С. Івах, А. Ігнат, У. Кецик, М. Кляп, Г. Маслій, З. Нагачевська, Н. Ничкало, Д. Пенішкевич, Г. Субтельна, Б. Ступарик, Л. Шологон й ін. Проте окремого комплексного дослідження цієї проблеми до сьогодні не здійснено.

Тому **метою** даної публікації є історико-педагогічний аналіз особливостей організації та специфіки функціонування жіночих середніх фахових шкіл у Західній Україні кінця XIX – початку XX ст..

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою ланкою в системі середньої освіти жінок Австро-Угорщини в цілому та українських територій у її складі зокрема стали вчительські семінарії – фахові навчальні заклади для підготовки педагогів початкової ланки освіти.

Хронологічно першим державним навчальним закладом цього типу в західноукраїнському регіоні була державна жіноча вчительська семінарія у Львові, яка відкрилася 26 травня 1871 р. на базі препаранди, організованої при монастирській школі Сестер Бенедиктинок вірменських. Саме з її учениць були

створені перші два курси семінарії під новою управою та з новим педагогічним складом. Першим директором учительської семінарії став Антоній Люцкевич, а першими вчителями – Ю. Абрагович, Ю. Аксентович, Ф. Василевська, С. Вехслер, Е. Гавліковська, Ю. Левицька, П. Ледер, А. Майхер, О. Партицький, П. Петрашевська, В. Тинецький [8, с. 81].

Наприкінці 1871 р. у Львівській державній жіночій учительській семінарії відбувся перший екзамен зрілості і кваліфікаційний іспит під керівництвом крайового інспектора народних шкіл Т. Мандибури. Залежно від його результату, дівчата отримали кваліфікаційні патенти на право працювати у чотири-, п'яти- або шестикласних народних школах [15, с. 68].

У 1871/1872 н. р. на трьох курсах Львівської жіночої учительської семінарії навчалися 77 дівчат [12, арк. 7], серед них – 6 українок [12, арк. 21]. З початком 1875/1876 н. р. був відкритий IV курс.

З метою ознайомлення семінаристок із теорією та методикою дошкільного виховання і підготовки для краю кваліфікованих виховательок галицька Рада шкільна крайова започаткувала при семінарії курс фребелівських “огородничок” – вихователів дошкільних закладів (розпорядження від 8 січня 1876 р.), який налічував 22 учениці. У 1871 р. при семінарії розпочала діяльність чотирикласна школа вправ (184 учениці) та дитячий садок на 40 дітей [13, арк. 91].

Хронологічно друга державна жіноча вчительська семінарія на західноукраїнських землях була заснована в 1871 р. згідно із розпорядженням Ради шкільної крайової від 24 квітня 1871 р. у Перемишлі. Її очолив Теофіл Лекавський, керівник колишньої місцевої жіночої педагогічної препаранди. У 1871/1872 н. р. в семінарії було два курси. На першому курсі навчалися “новозаписані” дівчата, що стали її ученицями на підставі вступних іспитів, другий курс складався із недавніх “препарандисток” [11, арк. 16].

За даними досліджень, упродовж 25 років діяльності навчального закладу кількість учениць зросла майже у 9 разів (із 25 у 1871/1872 н. р. до 213 – у 1896/1897). Незважаючи на те, що, поруч із державними, в краї започатковувалися інституції з підготовки вчительок приватного типу, відвідуваність жіночої семінарії в Перемишлі була досить високою протягом усього періоду функціонування. У 1877/1878 н. р. було здійснено першу спробу організувати при цій жіночій семінарії курс виховательок дитячих садків, на який записалися 6 дівчат. Проте в наступному році бажаючих відвідувати цей курс не було, і його відновили аж у 1891/1892 н. р.

Загальна кількість дівчат, прийнятих на навчання в першому році функціонування учительських семінарій у всій Галичині, обмежувалася 59 особами. У 1875 н. р. в жіночих учительських семінаріях Кракова, Львова і Перемишля було вже 552 учениці. Однак у жіночих семінаріях Кракова та Перемишля дівчат-українок не було взагалі, у Львові – лише 5 [10, с. 68].

На кінець досліджуваного періоду в підпорядкуванні галицької Ради шкільної крайової знаходилися 18 державних учительських семінарій, із них 14

чоловічих і 4 жіночих. До раніше відкритих у Кракові, Львові та Перемишлі додалася жіноча вчительська семінарія в подільському місті Бережани.

Крім державних, на останньому етапі функціонування жіночого шкільництва в Галичині було 12 приватних жіночих учительських семінарій із правом публічних шкіл і 12 – без права публічності. Так, рескрипт австрійського Міністерства віросповідань і освіти від 17 лютого 1906 р. (Ч. 397) надав дозвіл згромадженню Сестер Бенедиктинок на відкриття жіночої приватної учительської семінарії з польською мовою викладання в Перемишлі. Керівником навчального закладу став священник М. Войтась. У першому навчальному році тут студіювали 50 дівчат, які попередньо склали вступний іспит до місцевої державної жіночої учительської семінарії, але через великий наплив бажаючих потрапити на навчання не змогли. У 1909/1910 н. р. приватна учительська семінарія в Перемишлі мала чотири курси із 153 ученицями; її перші випускниці склали екзамен зрілості при державній чоловічій учительській семінарії в м. Самборі (сьогодні райцентр Львівської області). У 1912 р. ця семінарія удостоїлася права прилюдності, що свідчило про високу результативність її діяльності.

Аналіз звітів із діяльності приватної жіночої учительської семінарії Сестер Бенедиктинок у Перемишлі показав, що навчальний заклад отримував фінансову допомогу від галицького крайового сейму (1911 р. – 300 кор., 1912 р. – 400 кор.). Завдяки цій допомозі учительська семінарія була забезпечена необхідним навчальним обладнанням, мала власну бібліотеку, земельну ділянку для практичного вправлення дівчат у городництві та куховарстві. У виділовій школі Сестер Бенедиктинок, яка розміщувалася в тому ж будинку, “кандидатки” відбували практичні заняття (керівництво здійснювала викладач місцевої державної жіночої учительської семінарії п. Лінгардт).

Велику допомогу у вихованні майбутніх жінок-учителів надавали чинні в Перемишлі пансіони – Сестер Бенедиктинок і Сестер Феліціянок [16, с. 19–22].

При всіх середніх педагогічних навчальних закладах, за винятком учительської семінарії в Бережанах, засновувалися школи вправ, а при утраквістичних (польсько-українських) семінаріях передбачалась організація окремих шкіл з українською та польською мовами навчання. На кінець 1911/1912 н. р. в краї було 18 шкіл вправ із 70 класами, з них 54 чоловічих і 16 жіночих. У жіночих школах вправ із польською мовою викладання навчалися 342 учениці, в єдиній українській школі вправ – 67 дівчат.

Здобуття педагогічного фаху дівчатами-буковинками в аналогічних навчальних закладах пов'язане з відкриттям у 1872 р. при державній чоловічій учительській семінарії з німецькою мовою викладання у Чернівцях окремого жіночого відділу. Керівництво обома навчальними закладами очолив член буковинської Ради шкільної крайової, інспектор румунських народних шкіл, відомий педагог Дмитро Ісопескул [7, с. 75]. У 1875/1876 н. р. при жіночому відділі учительської семінарії було відкрито два класи школи вправ, навчальний процес у якій здійснювала Анна Копач. Через два роки при цій

освітній установі був започаткований дитячий садок, практичне вправління в якому для учениць жіночого відділу семінарії було обов'язковим [7, с. 81–83].

Однак із 1878/1879 навчального року жіночий відділ при державній учительській семінарії в Чернівцях став приймати на навчання дівчат лише раз на два роки.

Новим етапом у розвитку державної учительської семінарії у Чернівцях стало започаткування при ній у 1887 р. курсів із підготовки вчителів виділових шкіл та учительок жіночих ручних робіт. Так, на курсах із підготовки вчителів виділових шкіл упродовж 1887–1892 рр. працювали як румунські (Д. Ісопескул), так і українські (Л. Галицький, Ю. Пігуляк та ін.) педагоги; за цей час педагогічну освіту здобули 155 учнів і учениць [7, с. 84–86]. Всього ж за час діяльності свідоцтво зрілості у Чернівецькій державній учительській семінарії отримали понад 700 дівчат [7, с. 89].

Однак серед її учениць українки були найменш чисельними. Наприклад, у 1902 р. на навчання було прийнято 60 кандидаток – четверту частину від усіх, хто складав вступні іспити. Серед зарахованих на навчання було 12 українок, трохи більше – румунок: основний склад учениць становили німкені та польки [4, с. 3]. Таким чином, на межі XIX–XX ст. українки були найменш представлені в державному навчально-виховному закладі з підготовки вчителів для потреб початкового шкільництва Буковини.

Професійна педагогічна освіта дівчат у Закарпатті нерозривно пов'язана з діяльністю дворічної греко-католицької жіночої учительської семінарії, відкритої 14 вересня 1902 р. в Ужгороді з ініціативи Мукачівського єпископа Юлія Фірцака й очолоної Г. Комінським. Метою цього першого в краї середнього педагогічного навчального закладу, призначеного для дочок греко-католицьких священників, була підготовка жінок-учителів у “дущ нашего обряда, для собственных нашихъ требованій”, оскільки “доселѣ получали мы учительницъ изъ чужихъ женскихъ препарандій”, які не знали і не хотіли знати “языкъ материнскій” дітей-українців [5, с. 34]. До 1911 р. вона, подібно до чернівецької, діяла як дворічна навчальна установа із прийомом учениць раз на два роки [1, с. 145].

У 1903 р. греко-католицька жіноча учительська семінарія отримала право прилюдності. Через дев'ять років вона була реорганізована на чотирирічну з розширеною навчальною програмою. Аналіз виявлених джерел дає можливість стверджувати, що семінарія викликала жвавий інтерес у середовищі жінок краю, на що вказує велика кількість її учениць. Уже за перше десятиріччя функціонування число учениць у семінарії потроїлося. [2, с. 4–8]. При цьому статус “греко-католицької” почасти уможлилював, незважаючи на переважно угорськомовний характер усіх ланок освіти в краї, українознавче спрямування навчально-виховного процесу. Його забезпечувала когорта визначних педагогів-українців, які працювали в семінарії із першого дня її заснування. Серед них Іван Бокшай – священник, учитель музики і церковного співу;

Августин Волошин – навчав алгебри, геометрії та української мови; Василь Грабар – священик, учитель релігії [14, с. 15–16].

На межі XIX–XX ст. перші українки-мешканки Закарпаття з'явилися серед учениць державної учительської семінарії у місті Пряшеві, що, як відомо, і дотепер залишається найбільшим осередком української діаспори у Словаччині.

Державна учительська семінарія з угорською мовою викладання, в якій передбачалося навчання хлопців і дівчат, постала в закарпатському місті Мукачеві лише в 1914 р. [6, с. 61]. Однак через воєнні події вони так і не скористалися наданим їм правом [3, с. 80].

Основні положення щодо організації та функціонування українських жіночих учительських семінарій Західної України визначеного періоду викладені у статті «Специфіка функціонування жіночих навчальних закладів професійного спрямування у Західній Україні (кінець XIX – початок XX ст.)» [9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Викладене уможливило висновок про те, що 1870-і рр. започаткували функціонування в регіоні перших учительських семінарій – педагогічних навчально-виховних закладів середнього типу для підготовки жінок-учителів початкових шкіл. Однак в умовах Австро-угорської державності кількість дівчат-українок, що навчалися в них була незначною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алмаший М. Греко-католическая женская учительская семинария. Энциклопедия Подкарпатской Руси [ред. рус. текста М. Шабак; ред. англ. текста К. Шабак; ред. чеш. слов., польск., болг. текстов Д. Поп; Ред. изд-ва и укр. текста к. ф. н. В. Падек]. Ужгород : Изд-во В. Падека, 2001. С. 145.
2. Білавич Г., Савчук Б. Товариство “Рідна школа” (1881–1939 рр.). Івано-Франківськ : Лілея НВ, 1999. 208 с.
3. Висіцька Т. Три сходинки до самоствердження : освіта, трудова і громадська діяльність жінок Закарпаття. Ужгород : Поліграфцентр “Ліра”, 2006. 644 с.
4. З учительської семінарії; з православної дівочої школи; з господарської середньої школи в Чернівцях. Буковинські ведомости. 1902. Ч. 102. С. 3.
5. Ивановичъ. Учительская женская семинария // Месяцослов на 1903 год, имеющий дней 365. Составил : Августин Ив. Волошин. Унгварь : Из книгопечатни “Акц. о-ва Унію”, 1902. 140 с.
6. Ігнат А. М. Загальноосвітня школа на Закарпатті в XIX – поч. XX ст. : [конспект лекцій із спецкурсу “Історичне краєзнавство”]. Ужгород, 1971. 69 с.

7. Карбулицький І. Розвій народного шкільництва на Буковині. Вашківці : Руска Рада, 1905. 148 с.
8. Маслій Г. Підготовка вчителів для навчальних закладів жіночої освіти: західноукраїнський контекст XIX – поч. XX ст. Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. № 1. С. 80–84.
9. Маслій Г. Специфіка функціонування жіночих навчальних закладів професійного спрямування у Західній Україні (кінець XIX – початок XX ст.). Обрії. Івано-Франківськ, 2013. №2. С. 59–61.
10. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772–1939). Івано-Франківськ, 1994. 144 с.
11. ЦДІА України у Львові. Ф. 178. Оп. 2. Спр. 104. 92 арк.
12. ЦДІА України у Львові. Ф. 178. Оп. 2. Спр. 185. 36 арк.
13. ЦДІА України у Львові. Ф. 178. Оп. 2. Спр. 1794. 98 арк.
14. Az Ungvári Görög Katholikus Árrapáncsnevelő – intézettel Kapcsolatos Tanítónökepző, polgári és elemi iskola. Ertesítője az 1903–1904. Tanévről / Közli: Kaminszky Gézo. Ungvárt : “U”nio Kónyvnyomda Reszvény – Társaság “Nyomáso”, 1904. 48 old.
15. С. К. Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicyi i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896. Pamiętnik, wyd. z powody ćwierćwiekowego jubileuszu galic. semin. naucz. obchodzonego we Lwowie 1896 r. / ked. M. Baranowski. Lwów, 1897. 567 s.
16. Sprawozdanie dyrekcji seminaryum żeńskiego z prawem publiczności w Przemyślu za rok szkolny 1911/12. Przemyśl : Nakł. Dyrekcji prywatn. Seminaryum nauczycielskiego z prawem publicz, 1912. – 44 s.

УДК 37.091.12.005.963

***Наталія Скоморовська**
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії та методики навчання
Івано-Франківського ОІППО*

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті йде мова про актуальне для сучасного освітнього простору питання дистанційного навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти, проаналізовані погляди провідних учених на особливості, структуру, умови ефективної дистанційної освіти. Наведені приклади використання моделі навчання учителів української мови і літератури.

Ключові слова: дистанційне навчання, післядипломна освіта, учителі української мови і літератури, системність роботи, лекції, завдання для самоосвіти, тести.

In the article speech goes about the pressing for modern educational space question of the controlled from distance studies of adults in the system of pislyadiploynoou pedagogical education, the looks of leading scientists are analysed to the features, structure, terms of the effective controlled from distance education. The examples of the use of model of studies of teachers of Ukrainian and literature are resulted.

Keywords: controlled from distance studies, pislyadiploamna education, teachers of Ukrainian and literature, system of work, lecture, task, for a self-education, tests.

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі зростає рівень зацікавлення дистанційним навчанням. Особливо актуальним це питання є у системі післядипломної педагогічної освіти, що сьогодні оновлює та вдосконалює свої форми роботи. Якісна навчальна система дає можливість створити умови для рівного доступу до підвищення фахової кваліфікації, індивідуалізувати процес навчання, безперервно у зручний для вчителя час вдосконалювати його професійний рівень та стимулювати до самоосвіти. На заваді може стати тільки низький рівень комп'ютерної грамотності педагога та застарілі програми. Та ці недоліки при бажанні легко усунути. Важливим аспектом повноцінної роботи є ефективна модель організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за дистанційною формою навчання. Вона має складатися як із загальних рекомендацій, так і з професійних, з урахуванням специфіки кожного курсу. У нашій роботі, опираючись на рекомендації вчених ми запропонуємо власне бачення моделі дистанційного навчання учителів української мови і літератури.

Мета дослідження: з'ясувати особливості дистанційного навчання педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз останніх публікацій. Питання дистанційного навчання, дистанційної та електронної освіти розкривали у своїх працях Г. Байд, В. Биков, В. Грищенко, В. Колос, В. Кухаренко, С. Минович, О. Овчарук, В. Олійник, І. Підласий, Є. Полат, В. Прибилова Є. Рибалко, Б. Шукевич та інші.

Г. Байд вважає, що дистанційна освіта є систематично організованим навчальним процесом. Освіта, що в широкому сенсі пов'язана з людською самореалізацією, з мульти-сенсорним навчанням і мета-пізнавальними навичками, наприклад, як навчитися ефективно організовувати та керувати подальшим навчанням [6]. Про особливості дистанційного навчання як навчальної системи писала Є. Полат. Вона розглядала дистанційне навчання як єдину систему, якій притаманна єдність двох етапів: етапу проектування, тобто розробки компонентів (цілей, змісту, методів, організаційних форм та засобів)

та етапу власне навчання, тобто взаємодії вчителя та учнів в спільній пізнавальній діяльності. Науковець акцентувала увагу на тому, що в дистанційній освіті, як і в будь-якій іншій освітній системі, відбувається взаємодія вчителя та учнів між собою в межах прийнятої концепції навчання, але реалізується ця взаємодія, як і уся пізнавальна діяльність учнів загалом, специфічними засобами Інтернет-технологій або інших інтерактивних технологій [9]. О. Андреев та В. Солдаткін визначають дистанційне навчання як цілеспрямований, організований процес інтерактивної взаємодії тих, хто навчає та тих, хто навчається, між собою та із засобами навчання, інваріантний до їх розташування в просторі та часі, та який реалізується в специфічній дидактичній системі. Тобто, дистанційне навчання – це навчання на відстані, коли викладач та учень розділені просторово, коли всі або більша частина навчального процесу здійснюється з використанням інформаційних та комунікативних технологій [1]. Н. Самолюк та М. Швець вважають, що головною метою створення системи дистанційної освіти є забезпечення загальнонаціонального доступу до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж і створення умов для реалізації громадянами своїх прав на освіту [12]. В. Прибилова у статті «Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України» визначає такі сильні сторони дистанційного навчання: «дистанційна освіта формує глобальний (національний, регіональний, міський, локальний), принципово новий освітній простір; можливість займатися в зручній для себе час у зручному місці й темпі, нерегламентований відрізок часу для освоєння дисципліни; паралельне із професійною діяльністю навчання, тобто без відриву від виробництва; можливість звертання до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо); спілкування через мережу Інтернет і за допомогою електронної пошти, один з одним і з викладачами; сконцентроване подання навчальної інформації та мультидоступ до неї підвищує ефективність засвоєння матеріалу; при дистанційному навчанні у кожного студента є можливість витратити більше зусиль і часу на складні та важливі для нього теми з метою поглибленого опрацювання; використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій, що також дає змогу навчати роботі з ними; рівні можливості одержання освіти – незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності й матеріальної забезпеченості студента; дистанційне навчання допомагає оминати психологічні бар'єри, пов'язані з комунікативними якостями людини, – наприклад, соромливістю, страхом публічних виступів та ін.; експорт та імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг; дистанційне навчання розширює та оновлює роль викладача, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно вдосконалювати свої курси, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій; дистанційна освіта позитивно впливає на студента, збільшуючи його творчий та інтелектуальний потенціал за рахунок

самоорганізації, прагнення до знань, уміння володіти комп'ютерною технікою і самостійно приймати відповідальні рішення; якість дистанційної освіти не поступається в ідеалі якості очної форми одержання освіти, а поліпшується за рахунок залучення кадрового (професорсько-викладацького) складу найвищої кваліфікації і використання в навчальному процесі найкращих навчально-методичних видань та контролюючих тестів з дисциплін» [10].

Виклад основного матеріалу. Розглянемо особливості дистанційного навчання педагогів, тобто роботу на відстані, коли вчителі беруть на себе відповідальність за своє навчання. Перш за все необхідне якісне програмне забезпечення, призначене для організації навчального процесу та контролю за навчанням через широку мережу, що передбачає підключення та використання комп'ютерного обладнання на широкому географічному просторі (наприклад, для області). Завдання викладача – створити середовище, в якому педагоги знайомляться, обмінюються враженнями, цікавими напрацюваннями, а також обговорюють питання викладання конкретного предмета (спеціальності) та нагальні проблеми, що виникають в процесі роботи. З метою ефективного зворотного зв'язку можна розробити і запропонувати вчителям анкету, що дасть можливість побачити навчальні інтереси слухачів.

Для роботи викладач пропонує власний спецкурс, в якому буде лекційний матеріал для самостійного опрацювання, список сучасних інформаційних джерел, що доповнюють теоретичну частину, методичні рекомендації щодо їх виконання, система тестів та завдань, виконання яких дає можливість побачити рівень розуміння теми вчителем. У ході навчання слухачі опрацьовують новий матеріал, аналізують інформацію, усвідомлюють та розв'язують навчальні завдання.

Розглянемо таку систему на прикладі спецкурсу «Розвиток критичного мислення здобувачів освіти на уроках української літератури». Вона може складатися з теоретичного матеріалу, розлогого списку рекомендованої літератури для самостійного опрацювання вчителям та практичних завдань. У лекції викладач пояснює актуальність теми, необхідність цього типу мислення для сучасної людини, знайомить з офіційними документами, де критичне мислення прописане як наскрізне вміння, що має сформував вчитель на своїх уроках. Він розкриває суть педагогічних технологій та методик: Д. Клустер, Дж. Л. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл, С. Уолтер. «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» («ЧПКМ»), А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер «Технології критичного мислення»; методики розвитку критичного мислення О. Пометун, С. Терно, О. Тягло. Слухачам для кращого ознайомлення з поняттям «критичне мислення» рекомендує праці зарубіжних і вітчизняних учених, а саме: В. Болотова, І. Бондарука, Т. Воропай, Н. Вукіної, О. Іванова, Дж. Дьюї, Д. Кластера, О. Кочерги, М. Махмутова, С. Метьюз, М. Ліпмана, Р. Пауля, В. Погребенника, Є. Полата, С. Романова, В. Сухомлинського, В. Теплової, Д. Халперн, Я. Чаплака та інших. Такий ґрунтовний теоретичний матеріал дає можливість повноцінно розкрити тему розвитку критичного

мислення здобувачів освіти. Вчителі можуть ознайомитись з авторськими методиками, обрати ту, з якою буде цікаво працювати.

Як практичний етап роботи викладач має подати систему навчальних завдань, запропонувати педагогам розробити уроки за певною технологією чи методикою. Якщо вчитель обирає авторський продукт: «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» («ЧПКМ»), «Технології критичного мислення», методики розвитку критичного мислення О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, то буде свої заняття за відповідними етапами, використовує ті стратегії, методи і прийоми, що є у цій методиці чи технології, враховує всі поради та рекомендації науковців. Результати власної роботи може показати у системі уроків, тестових завданнях, за допомогою яких перевірить у здобувачів освіти рівень сформованих для критичного мислення вмінь.

У такій системі викладач за допомогою тестів та завдань має можливість перевірити рівень усвідомлення теми вчителем, його готовність впроваджувати передові ідеї зарубіжних і вітчизняних вчених у свою роботу.

Висновки, перспективи подальших досліджень. Впровадження дистанційного навчання у систему післядипломної педагогічної освіти дає широкі перспективи як для викладачів інститутів, так і для вчителів, які в процесі підвищення фахового рівня мають можливість обрати для себе необхідний спецкурс, у зручий час ознайомитися з новим матеріалом, творчо опрацювати його. Таким чином відбувається індивідуалізація навчання з урахуванням можливостей вчителя, підвищується рівень компетентності з використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій. Питання дистанційного навчання потребує постійної уваги, оскільки технічні можливості освітнього простору швидко змінюються і це дає можливість розширювати межі дистанційної освіти дорослих, стимулює розробляти і пропонувати нові системи навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А., Солдаткин И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М. : Издательство МЭСИ, 1999. 196 с.
2. Багрій К. Л. Електронний підручник як необхідний елемент системи дистанційного навчання. Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки. 2013. Вип. 1. С. 365-369. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchtei_2013_1_64
3. Варава В. До питання визначення поонять дистанційної освіти/ URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/.../45
4. Величко В. Роль та місце дистанційної освіти в електронному навчанні/ Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2016. Вип. 4. С. 276-285. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2016_4_30
5. Войтовська О. Дистанційна форма навчання в системі післядипломної педагогічної освіти/ Наукові записки Тернопільського національного

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2015. № 1. С. 24-29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2015_1_7.

6. Іванюк Г. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти/ URL: lib.iitta.gov.ua/750/1

7. Ляхощка Л. Дистанційне навчання як педагогічна технологія неперервної освіти/ Педагогічні науки. 2014. Вип. 61-62. С. 33-39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/repa_2014_61-62_7.

8. Подласый И. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб.пособие для вузов. М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.

9. Полат Е. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Полат, М. Бухаркина, М. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.

10. Прибилова В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України/ URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/.../8312>

11. Примакова В. Дистанційне навчання як перспективна форма підвищення кваліфікації вчителів в Україні/ Педагогічний альманах. 2013. Вип. 19. С. 181-187 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2013_19_31

12. Самолюк Н., Швець М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe

УДК 378: 001. 895: 331. 546

Мар'яна Слободян
*студентка Інституту післядипломної освіти
та доувзівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

ІННОВАЦІЇ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості побудови освітнього процесу у закладах вищої освіти на інноваційних засадах, визначено особливості формування інноваційного потенціалу педагога, а також обґрунтовано доцільність використання інноваційних методів у процесі підготовки майбутніх фахівців ЗВО.

Ключові слова: *інновації, інноваційне середовище, інноваційний потенціал, професійна підготовка, синектика, метод кейсів, тренінг.*

The article deals with the peculiarities of constructing the educational process in the institution of higher education, on innovative grounds, identifies the peculiarities of the formation of the teacher's innovative potential, as well as the feasibility of using innovative methods during the professional training of future specialists in the educational branches.

Key words: *innovations ,innovation environment, innovation potential, professional training, synectic, case study method, training.*

Постановка проблеми. У контексті глобалізаційних тенденцій і сучасних викликів українська освіта повинна ґрунтовніше і якісніше готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, середовищі знань та інновацій. Відповідно до чинних вимог цілісний освітній процес сьогодні базується на інноваційній стратегії, а його пріоритетом є підготовка фахівців майбутнього, людей високого рівня професійних і загальних компетентностей, творчої ініціативи, критичного мислення. В умовах соціально - професійного розвитку і реформування освіта початку ХХІ ст. , зокрема й вища, повинна мати випереджувальний характер розвитку і базуватися на новітніх тенденціях. Перед сучасними закладами вищої освіти висувається вимога підготовки молодого покоління, здатного адаптуватися у динамічно змінному світі, забезпечення підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для «...високотехнічного та інноваційного розвитку країни ...» [4]. З цією метою створюється нова педагогіка, визначальною особливістю якої є інноваційність. Саме тому є потреба детальніше дослідити дану проблему.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз науково-літературних джерел засвідчує про те, що проблему забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців на інноваційній основі досліджують такі вчені, як В. Андрущенко, В. Антошкіна, О. Левченко, В. Третько та ін. Теоретичний аспект педагогічної інноватики вивчають Л. Ващенко, Л. Даниленко, М. Дробноход, М. Кларин, В. Онушкін, В. Паламарчук, І. Підласий, О. Савченко. Вченими визначено основні дефініції і здійснено класифікацію освітніх інновацій, проаналізовано тенденції зростання ролі інноваційної діяльності в системі освіти як процесу внесення нових елементів у традиційну систему, створення і використання інтелектуального продукту [2].

Водночас особливості й основні методи стосовно підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності у закладах вищої освіти з опорою на інноваційні засоби все ще потребують більш глибокого аналізу.

Мета: обґрунтувати необхідність застосування інноватики в освітньому процесі магістратури у контексті забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція України до Європейського освітнього простору зумовлює потребу формування в Україні інноваційної моделі розвитку системи вищої освіти, диктує нові пріоритети, вимагаючи

стабільної динамічності, невинного генерування інноваційних ідей, які б сприяли безперервному оновленню знань, професійному розвитку працівників і, як наслідок, економічному та соціальному зростанню країни.

У сучасному освітньому середовищі домінантними є фахівці, які володіють навичками перебудови власної системи професійної діяльності відповідно до поставлених цілей. На цій підставі фундаментальним завданням закладу вищої освіти є формування здатності у майбутніх фахівців перебудовувати стиль власної професійної діяльності, формувати особистісні орієнтації, володіти критичним і творчим мисленням, генерувати нові ідеї, бути інформаційно обізнаними, спрямованими на саморозвиток і вдосконалення. Саме інновації є визначальним чинником забезпечення високого рівня професійної підготовки фахівців, зокрема до педагогічної діяльності. В умовах широкого використання інноваційних технологій відбувається розкриття творчого потенціалу кожного студента, насамперед у процесі логіко-інформаційної моделі, що містить у собі програмні цілі реалізації виховно-освітніх технологій у вищій школі.

У зазначеному контексті великі можливості для професійного зростання педагогічних і науково-педагогічних працівників відкриває другий, магістерський рівень їхньої підготовки зі спеціальності « Освітні, педагогічні науки». Використання інноваційних технологій в освітньому процесі магістратури відкриває нові можливості для самоосвіти і розвитку, зосереджує увагу на взаємодії викладачів із вихованцями, визначає аспекти їхнього співробітництва, що є запорукою формування власних поглядів, ідей, які стануть підґрунтям майбутньої професійно - педагогічної діяльності. На основі цього формується інноваційний потенціал майбутнього педагога-викладача, тобто « ... сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, за якою виявляється готовність удосконалювати професійну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність»[3, с. 248].

Як відомо, інноваційні цілі у сфері освіти реалізуються в освітніх теоріях, наукових підходах, проектах, технологіях тощо. Вони проектуються у рівень їхнього практичного застосування, а доцільність визначається на практиці у вигляді отриманого результату. Для прикладу: інноваційна мета на рівні ідеї компетентнісної підготовки фахівців у вищій школі проектується у розробку наукового її обґрунтування та методичної розробки для системи вищої освіти, подальший розвиток якої диференціюється за напрямками підготовки фахівців. Перевірка доцільності інновації може здійснюватися на етапі експериментальної перевірки або запровадження нових розробок у педагогічну практику [5, с.187]. Визначальними рисами інноваційних освітніх засад є:

- навчальна діяльність як безперервний процес;
- створення оптимальних умов для забезпечення майбутнім педагогам активної та ініціативної позиції;

- забезпечення оптимального освітнього клімату з урахуванням індивідуальних рис особистості;

- мотивація до саморозвитку і самопізнання.

Розглядаючи інновації як чинник забезпечення високого рівня професійної підготовки педагогічних фахівців, можна виокремити деякі тенденції, зокрема:

- гуманістичний характер;

- гуманітаризація освіти;

- відкритий характер освіти;

- зосередження уваги на всебічному розвитку особистості;

- опора на комп'ютерні технології навчання.

Широке використання комп'ютерних технологій у сучасному світі зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності. Сучасний етап розвитку національної системи освіти визначається освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого і водночас на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики [5, с. 158].

Ефективність інноваційної діяльності значною мірою залежить від того, як і яким чином взаємодіють один з одним усі учасники цього процесу. Система відносин, що виникають в інноваційній освітній діяльності, спрямована на становлення суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачем і студентом [1, с. 170].

Використання інноваційних методів, передовсім групових тренінгів, мозкових атак, [методів синектики](#) (тобто суміщення різнорідних елементів), вільних асоціацій, кейсів та інших, дають змогу перетворити пасивного студента у активного учасника освітнього процесу. Недаремно мозок людини прирівнюють до комп'ютера. Щоб комп'ютер працював, його потрібно ввімкнути. Так само потрібно "ввімкнути" і мозок студента. Саме тому інноваційні методи є своєрідним ключем до пізнання й активного вивчення педагогічних явищ і професій, що є необхідним як у процесі навчання, так і під час професійної підготовки майбутніх фахівців освітніх галузей.

Розглянемо деякі з них більш детально. Так, доволі ефективним вважається груповий тренінг, що розглядається як активна групова взаємодія, спрямована на опанування професійно корисних навичок і адаптацію до нової соціальної ролі. Проведення соціально-психологічного тренінгу зі студентами може попередити неадекватну професійну поведінку в майбутньому, знижує можливість розчарування у професії і допомагає завтрашньому фахівцеві долати перешкоди, які закономірно виникатимуть у процесі професійної діяльності.

Доцільним у роботі з майбутніми викладачами-педагогами ЗВО буде використання т. зв. прес-методу. Він допомагає чітко й аргументовано викладати власні погляди і судження, впевнено почувати себе у дискусіях.

Лілія Степанова
студентка Інституту післядипломної освіти
та довузівської підготовки ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
E-mail: kvitylalila@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І СІМ'Ї

У статті розглядаються питання виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтовано необхідність використання засобів народної педагогіки в умовах сьогодення. Акцентовується увага на значенні взаємодії вихователів дошкільних навчальних закладів з батьками дітей у вихованні гуманної поведінки дошкільників шляхом використання багатотисячолітніх надбань народу.

Ключові слова: *гуманна поведінка, діти старшого дошкільного віку, вихователі, батьки, засоби народної педагогіки, взаємодія, сім'я, дошкільний навчальний заклад.*

The article deals with issues of upbringing of humane behavior of children of the senior preschool age. The necessity of using the means of folk pedagogy in the present conditions is substantiated. The emphasis is placed on the importance of the interaction of educators of preschool educational institutions with parents of children in the upbringing of the humane behavior of preschool children through the use of centuries-old achievements of the people.

Key words: humane behavior, children of the senior preschool age, educators, parents, means of folk pedagogy, interaction, family, preschool educational institution.

Постановка проблеми. В умовах модернізації змісту дошкільної освіти важливе значення має інтеграція народної педагогіки та класичної педагогічної науки. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що «дошкільна освіта ... має збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності» [2, с. 4]. Дошкільні навчальні заклади є першим державним виховним інститутом, який через гармонізацію родинного та суспільного дошкільного виховання на засадах народної педагогіки має реалізовувати національну політику в галузі виховання. У Законі України «Про дошкільну освіту» та Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що державна політика в галузі освіти націлена на активізацію батьків у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу. Пріоритетними мають

бути зв'язок з сім'єю та психолого-педагогічне просвітництво батьків, зміцнення здоров'я дітей, формування основ моралі. Виховуючи гуманну особистість дошкільника, слід звертатися до багатовікової мудрості народу, його виховних засобів.

Аналіз останніх публікацій. Упродовж останніх років проведено ряд досліджень, що засвідчують ефективність використання надбань народної педагогіки з метою забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дошкільника (І. Бех, А. Богущ, О. Газіна, Р. Дзвінка, Г. Карась, В. Каюков, В. Лаппо, Н. Лисенко, Т. Мацейків, К. Плівачук, Н. Рогальська, Ю. Руденко, О. Сухомлинська та ін.). У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці І. Бабій, В. Ворожбіт, О. Кисельової, М. Машовець, Ю. Туженкової та ін., в яких розкриваються окремі аспекти морального виховання дошкільників засобами народної педагогіки.

Однак, аналіз наукових джерел свідчить про необхідність вивчення питання виховання гуманної поведінки дошкільників шляхом використання багатовікових надбань народу у процесі взаємодії вихователів дошкільних навчальних закладів з батьками.

Метою статті є вивчення значимості засобів народної педагогіки у моральному вихованні старших дошкільників з метою визначення можливостей їх впливу на формування гуманної поведінки шляхом взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї. Завдання дослідження полягають у здійсненні теоретичного аналізу досліджень педагогів та психологів щодо визначення ролі засобів народної педагогіки у моральному вихованні дошкільників в контексті їхньої значущості для ефективного вирішення завдання виховання гуманної особистості в умовах сьогодення та вивченні стану досліджуваної проблеми у практиці роботи дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що протягом століть відбувалося становлення і розвиток національного ідеалу гуманістичного виховання як складової частини гуманістичного ідеалу людства. Звернення до гуманізму в наш час зумовлене складним соціально-економічним станом суспільства, коли постає загроза встановлення пріоритету індивідуально-споживацьких цінностей. Особливо відчутним є вплив на людину таких суспільних явищ як агресивність, жорстокість, байдужість, внаслідок чого вона стає егоїстичною, пасивною в ситуаціях, де необхідно проявити гуманність. Тому важливим є виховання гуманної особистості, яка буде здатна реалізувати себе в соціумі через гармонію з внутрішнім «Я» та гуманістичну взаємодію з навколишнім світом. Це сприяє актуалізації ідей гуманістичної педагогіки, метою якої є виховання особистості, здатної до гармонійної взаємодії з соціальним довкіллям і собою. Найважливішим засобом збереження і розвитку цього ідеалу визнано багатовіковий досвід народного виховання, збережений до наших днів у прислів'ях, приказках, казках, піснях, іграх, звичаях, обрядах, святах.

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці загально визнаним є положення про те, що розвитку особистості сприяє

створення емоційного благополуччя. Під кутом зору сучасної педагогіки, це означає задоволення потреби у спілкуванні з дорослими – батьками і вихователями, встановлення доброзичливих взаємин між дітьми, розвиток у них гуманних почуттів, сформованість дитячого товариства тощо. Навчити дитину «бачити і відчувати» людей, взаємодіяти з ними – одне з важливих і складних завдань виховання.

Дослідники дошкільного дитинства (Л. Артемова, А. Богуш, Р. Буре, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, О. Усова) наголошують, що родина і дошкільний навчальний заклад, виконуючи специфічні виховні функції, не можуть замінити один одного і мають взаємодіяти задля повноцінного розвитку дитини-дошкільника. Психолого-педагогічні дослідження Т. Алексеєнко, В. Безлюдної, Л. Божович, В. Постового доводять, що у дошкільному навчальному закладі повинні бути створені умови для спільної роботи сім'ї і педагогічного колективу у формуванні моральних якостей особистості дитини.

Модернізація змісту дошкільної освіти, зумовлена демократичними перетвореннями в нашій державі, акцентує увагу науковців та практиків на необхідності звернення до педагогічного досвіду українського народу, зокрема багатой скарбниці народних засобів виховання. Дослідники (І. Бабій, В. Ворожбіт) зазначають, що такий підхід зумовлений доступністю народно-педагогічного змісту для дошкільників, його прикладним спрямуванням, співзвучністю з повсякденними духовними потребами та інтересами батьків і дітей, невичерпним виховним потенціалом [1; 4].

Оскільки гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в умовах сьогодення є важливою складовою змісту роботи дошкільних навчальних закладів і сім'ї, то ефективність використання народних засобів у виховному процесі, на нашу думку, залежить від узгодженої взаємодії двох соціальних інститутів.

З метою вивчення стану використання вихователями дошкільних навчальних закладів народних засобів виховання в практиці формування гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії з сім'єю, ми проаналізували плани освітньо-виховної роботи та провели спостереження і анкетування. Проаналізовано 4 плани роботи вихователів дошкільних навчальних закладів м. Івано-Франківська.

Основними показниками ми визначили:

- місце народних засобів виховання в освітньо-виховному процесі дошкільного закладу;
- періодичність планування завдань з метою формування гуманної поведінки в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї.

Аналіз планів показує, що серед народних засобів виховання, вихователі, в основному, найбільшу увагу приділяють народним іграм. У ранкові години в середньому один раз на два тижні – хороводні ігри, під час занять та народних свят – рухливі й дидактичні, у вечірні години – один раз на місяць ігри-забави. На заняттях педагоги використовують народні казки, відповідно до вимог

програм розвитку і виховання дітей дошкільного віку, ознайомлюють дітей із звичаями, обрядами українського народу. В усіх планах відображено святкування сезонних народних свят із використанням приказок, пісень тощо.

Планування завдань гуманістичного виховання спостерігається лише в семи планах, а спрямованість народних засобів на формування гуманних якостей дітей відображена у трьох планах. В основному бачимо безсистемність планування завдань виховання гуманності в цілому і, зокрема, шляхом використання народних засобів. Протягом тривалого часу ці завдання можуть бути відсутні в плані, а потім знову зазначені.

Результати вивчення й аналізу планів показали, що в дошкільних навчальних закладах найчастіше використовуються ігри-драматизації за змістом казок. Вони істотно впливають на розвиток дітей: збагачують їх життєвий досвід, сприяють гуманному становленню. Більша половина старших дошкільників (53%) перевтілюється, виконуючи ролі своїх героїв в ході гри. Діти правдиво відображають гуманні та антигуманні вчинки героїв, дають їм відповідну характеристику. Однак, лише невелика кількість дітей старшого дошкільного віку (16%) перевтілюється емоційним станом і поводить так, як в реальному житті. Це підтверджує думку про те, що вирішальний вплив, за Д. Узнадзе, на поведінку дитини мають її потреби та відповідна ситуація.

Недостатньо приділяється увага вихованню гуманних рис дітей у взаємодії з батьками. Робота з сім'ями планується відповідно до вимог, однак зміст її з батьками старших дошкільників переважно передбачає підготовку дітей до школи, виховання дружніх взаємовідносин, уміння оцінювати поведінку товариша. Спостереження за роботою вихователів свідчать про те, що 40% використовують народні засоби в педагогічному процесі ДНЗ, проте лише 8% – з метою гуманістичного виховання. Більша половина педагогів надає перевагу народним казкам та іграм, прислів'я та приказки використовує лише 12% вихователів. Значна кількість вихователів відчуває труднощі, зумовлені недостатніми знаннями та вміннями доцільно використати малі фольклорні жанри у повсякденному житті.

Оскільки процес гуманістичного виховання старших дошкільників не може проходити без тісної взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю, ми провели анкетування серед батьків. Аналіз результатів опитування засвідчує, що батьки в процесі виховання дітей використовують народні засоби і одноголосно вважають, що вони є вагомим чинником, оскільки найбільш зрозумілі дітям і відомі батькам, бо передаються із покоління в покоління. Аналіз відповідей цієї групи респондентів на запитання про те, які саме народні засоби вони використовують, показав, що найбільша кількість батьків звертаються до народних казок (47%), з них 12% читають або розповідають щоденно. Щонеділі знайомлять дошкільників з казками 21% батьків. В цей же час, на жаль, 28% відповіли, що рідко читають дітям народні казки, покладаючись на зайнятість та слухання казок в дошкільному навчальному закладі.

Результати відповідей на друге запитання показали, що майже половина батьків (48%) лише інколи проводить бесіди щодо прочитаного, інші не надають їм значення, а 9% батьків вважають цей прийом взагалі необов'язковим. Нам не вдалося виявити фактів цілеспрямованого читання дітям народних казок з метою формування у них гуманної поведінки. Однак відповіді на запитання про те, які народні засоби вважають ефективними у вихованні дітей, засвідчують, що батьки найбільше цінують народні казки. Це, наприклад, такі: «Казка доступно знайомить дітей про добре та погане. Діти самі це відчують»; «Казка викликає бажання піклуватися про когось, допомагати, співчувати, переживати» та ін. Прислів'я та приказки використовуються батьками дуже рідко (14%), переважно в окремих ситуаціях, коли необхідно щось дитині підтвердити («Друзі пізнаються в біді», «На чужий коровай очей не поривай, а свій дбай»), або коли батьки передбачали результат вчинку дитини («Поспішиш – людей насмішиш», «На злодієві шапка горить»). Народні ігри батьки (7%) пропонують дітям переважно під час традиційних сімейних та обрядових свят.

Таким чином, результати дослідження підтверджують думку про те, що народні засоби є важливими у вихованні гуманної поведінки старших дошкільників, однак використання їх із зазначеною метою ще недостатньо реалізовується у практиці роботи вихователів та сімейному вихованні.

Як результат проведеної роботи пропонуємо забезпечення таких педагогічних умов, які, на нашу думку, активізують використання багатовікового досвіду нашого народу з метою виховання гуманності у дітей та залучення батьків до освітньо-виховного процесу:

- створити атмосферу доброзичливості та емоційного благополуччя в групі, що спонукатиме дітей до гуманних вчинків;
- комплексно використовувати народні засоби виховання в освітньо-виховній роботі з дітьми не тільки в процесі спеціальних занять, а й у повсякденній діяльності, що сприяє уникненню розбіжностей між уявленнями дітей про гуманні вчинки та їх реальною поведінкою;
- активізувати дітей до оцінки гуманних вчинків однолітків, розуміння та підтримки їх у різноманітних ситуаціях (радості, успіху, емоційного неблагополуччя);
- зорієнтуватися на систематичну взаємодію та співпрацю з батьками, дотримання педагогічного такту і рекомендацій щодо необхідності звертатися до перлин народного виховання в повсякденному житті, проводити родинні свята з дотриманням звичаїв та обрядів з метою підвищення активності батьків у виховному процесі.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження підтверджують, що народні засоби виховання (прислів'я, приказки, народні казки, пісні, ігри, звичаї, обряди, свята) є важливими у вихованні гуманної поведінки старших дошкільників, адже використання їх у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу та повсякденному

житті сім'ї викликає у дитини безліч емоцій (радості, жалю, співчуття, захоплення). Разом з тим слід зазначити, що у практиці роботи дошкільних навчальних закладів і в сім'ї народні засоби виховання із зазначеною метою використовуються нечасто. На нашу думку, це зумовлено недостатньою теоретико-методологічною підготовленістю вихователів та батьків. Тому слід актуалізувати дану проблему, активніше впроваджувати в роботу з дітьми здобутки українського народу не лише в педагогічному процесі дошкільних закладів, а широко пропагувати засоби народної педагогіки серед батьків. Виконане дослідження не вичерпує означеної проблеми.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методичних рекомендацій вихователям дошкільних навчальних закладів і батькам щодо використання засобів народної педагогіки у вихованні гуманної поведінки дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабій І. В. Технологія морального виховання старших дошкільників засобами народної педагогіки. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2011. № 4. С. 126-129.

3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Вихователь-методист дошкільного закладу* (спецвипуск). 2012. №5. С. 3-30.

4. Ворожбіт В. В. Духовно-моральне виховання дітей: історія і сучасні тенденції : навч. посіб. / В. В. Ворожбіт, С. Д. Криштоф, А. О. Поляков, Н. Д. Янц; МОНМС України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків : Основа, 2011. – 327 с.

5. Кисельова О. І. Духовно-моральне виховання дошкільників засобами українського фольклору. *Наука і освіта*. 2011. № 4 (Педагогіка). С. 187-190.

6. Ладивір С. Сім'я перша школа морального зростання. *Дошкільне виховання*. 2014. № 6. С. 6-9.

7. Машовець М. Вплив казки на формування особистості дитини: моральний аспект. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 7. С. 20-24.

8. Назаренко А. І. Актуальні проблеми взаємодії дошкільного закладу і соціального середовища / А. І. Назаренко // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / [редкол.: М. З. Згуровський та ін.]; Ін-т змісту і методів навчання. – Київ, 1997. Вип. 7. – С. 27-39.

9. Поніманська Т. Гуманістичне виховання: етнопедагогічні витоки. *Дошкільне виховання*. 2011. № 8. С. 9-13.

10. Туженкова Ю. Духовно-моральне виховання дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 9. С. 31-36.

Надія Труш

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент, доцент кафедри професійної освіти
та інноваційних технологій

Навчально-наукового інституту
післядипломної освіти та дистанційного навчання
E-mail: nadiia.trush@ukr.net

Леся Шарабуряк

магістрант Навчально-наукового інституту
післядипломної освіти та дистанційного навчання
E-mail: lesjascharaburyak@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Одним з найважливіших завдань колективу ДНЗ є збереження і зміцнення здоров'я дошкільників шляхом формування в них культури здоров'я та ціннісного ставлення до нього.

У статті проаналізовано теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів до формування в дошкільників усвідомленого ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, а також формування основ здорового способу життя.

Ключові слова: здоров'я, дошкільники, здоровий спосіб життя, усвідомлене ставлення до здоров'я, валеологічна освіта.

One of the most important tasks of the staff in the preschool educational institutions is to preserve and strengthen the health of preschool children by forming a culture of health and value attitude towards it. The article analyzed the theoretical aspects of the professional training of future educators for the formation in the preschoolers of a conscious attitude towards their own and others health, as well as the formation of the foundations of a healthy lifestyle.

Key words: health, preschoolers, healthy lifestyle, conscious attitude to health, valeological education.

Постановка проблеми. Формування в дітей 3–6 років свідомого ставлення до власного здоров'я є актуальною проблемою сучасності, адже лише оптимально організований процес фізичного виховання та валеологічної освіти дітей за умови ефективно поєднаного впливу всіх засобів на організм дитини не забезпечить міцного здоров'я.

Світовою спільнотою формування здорового способу життя визначається як процес цілеспрямованих зусиль для створення умов, що сприяють поліпшенню здоров'я і благополуччя. Перед сучасною системою освіти поставлено важливе завдання зменшити негативний вплив педагогічного

процесу на здоров'я особистості, активно виховувати в неї вміння жити у гармонії з собою й довкіллям.

З впровадженням нових інформаційних технологій навчання це завдання не лише ускладнюється, але стає гострішим і актуальнішим. На думку багатьох науковців, педагоги, які працюють з дітьми дошкільного віку, повинні готувати їх до життя, виховувати необхідність піклуватися про власне здоров'я та здоров'я інших людей.

Ціннісне ставлення до власного здоров'я, усвідомлення доцільності й необхідності ведення здорового способу життя ще з дитинства – ті складові здоров'язбережувальної поведінки людини, які допоможуть їй підтримувати здоров'я на належному рівні впродовж усього життя й забезпечать активне довголіття.

Професійну підготовку майбутніх вихователів до валеологічної освіти дошкільників вважаємо важливою щодо формування надалі в їхніх вихованців уявлень про здоров'я як найвищу цінність людини, а турботу про нього – важливе завдання кожного з раннього дитинства.

Актуальність дослідження. Однією з найважливіших характеристик соціально-економічного, морального і культурного розвитку суспільства є здоров'я населення країни. Особливе занепокоєння нині викликає зниження рівня здоров'я дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, оскільки саме в цьому віковому періоді закладається фундамент фізичного здоров'я людини.

Пошук оптимальних шляхів удосконалення системи фізичного виховання та валеологічної освіти дошкільників та молодших школярів є важливим завданням сучасної освіти України. Саме формування, збереження і зміцнення здоров'я дитини від народження до вступу в школу особливо турбує батьків та інших дорослих з її найближчого оточення.

Людина в 50–70 років знає, що найбільшою цінністю є її здоров'я, адже зазвичай у цьому віці вона може купити багато, проте вже усвідомлює, що втрачене здоров'я не купиш ні за які гроші. Більшу частину життя витрачено, щоб заробити грошей на різні матеріальні цінності для себе й своєї сім'ї, а тим часом зменшувався запас здоров'я – з'явилися захворювання, які не турбували в молодості, та вилікувати їх уже неможливо.

Проте молодь 18–30 років серед власних цінностей зазвичай не виділяє здоров'я як найважливіше, що слід зберігати й зміцнювати. Причина в тому, що в дошкільному та шкільному віці дитині не прищепили вміння турбуватися про здоров'я власне й оточуючих, не визначили в системі цінностей найвищою цінність здоров'я.

Майбутнім вихователям слід передусім для себе визначити цінність здоров'я та ознайомитися з особливостями валеологічної освіти дітей дошкільного віку. Задля цього в навчальні плани для них включено дисципліну “Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти”, впродовж вивчення якої студенти ознайомлюються з методами, формами, засобами та особливостями фізичного виховання й валеологічної освіти дошкільників.

Отже, вважаємо актуальним дослідження і пошук нових шляхів валеологічної освіти майбутніх педагогів задля формування основ здорового способу життя, пріоритету цінності здоров'я в системі цінностей майбутніх вихованців та оптимізацію вже існуючих щодо вимог сучасності.

Аналіз останніх публікацій. Формуванню навичок здорового способу життя, ціннісного ставлення до власного здоров'я й здоров'я інших людей, елементарних знань про будову тіла, правил догляду за ним присвячено дослідження Т. Андрющенко, Г. Беленької, Н. Денисенко, Л. Лохвицької, М. Машовець та інших науковців.

Проблеми здоров'я та здорового способу життя в різних його аспектах розглянуто в дисертаційних дослідженнях Л. Суценко (здоровий спосіб життя як об'єкт соціального пізнання), С. Кондратюк, С. Свириденко (особливості формування здорового способу життя в молодших школярів), В. Горашук, С. Кириленко (культура здоров'я старшокласників), О. Іванашко (формування здорового способу життя в дошкільному віці), А. Голобородько (формування здорового способу життя в учнів основної школи).

Сучасні дослідники (Н. Гавриш, О. Гончарова, Е. Карпова, О. Кучерявий, О. Сорока) визначають професійну підготовку педагогів як ієрархічну систему, пов'язану з розвитком особистості дітей.

Фахівець дошкільної освіти як носій валеологічної культури має бути обізнаним у сучасних проблемах збереження здоров'я та ерудованим у галузі валеології, мати розвинену мотиваційну сферу збереження здоров'я, володіти методикою валеологічної освіти дошкільників.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів до формування в дошкільників усвідомленого ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, а також основ здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що в людини немає більшої цінності, ніж здоров'я. Для того, щоб навчитися берегти здоров'я, потрібно багато знати про самого себе, стан власного організму. Слово “здоров'я” супроводжує дитину з часу її народження. Ще навіть не знаючи, що воно означає, три – п'ятирічний малюк каже: “Я здоровий, якщо не хворію”. Щоб дитина могла піклуватися про своє здоров'я і здоров'я інших, необхідно виробити в неї свідоме ставлення до життя, усвідомлення пріоритету здоров'я, сформуванню валеологічний світогляд і мотивацію до здорового способу життя [3, с. 20].

Одним із стратегічних принципів сучасної дошкільної освіти виокремлено принцип оздоровчої спрямованості навчально-виховного процесу, реалізація якого в умовах ДНЗ передбачає створення здоров'язбережувального середовища, тобто середовища, в якому дитині приємно й безпечно перебувати, яке стимулює розвиток, забезпечує комфортні умови для формування здоров'я і є оптимальним для її зростання.

У дошкільників виробиться усвідомлене ставлення до власного здоров'я, коли вони засвоять елементарні знання про свій організм, оволодіють гігієнічними нормами поведінки, психологією спілкування, гігієною харчування. Ці знання та навички вони поповнюватимуть та вдосконалюватимуть упродовж усього життя [3, с. 25].

За даними ВООЗ стан здоров'я індивіда майже на 50% залежить від способу його життя, приблизно на 40% – від генетичних чинників та екології і лише на 10% – від медичного обслуговування. Найголовнішим чинником дотримання основ здорового способу життя є бажання людини бути здоровою.

Здоровий спосіб життя – це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через посередництво діяльності по оздоровленню умов життя – праці, відпочинку, побуту (за визначенням, зазначеним на Алма-Атинській Міжнародній конференції охорони здоров'я в 1978 р.).

Ведення здорового способу життя передбачає прагнення до фізичної досконалості, досягнення душевної та психічної гармонії в житті, забезпечення повноцінного харчування, виключення з життя самодеструктивної поведінки, дотримання правил особистої гігієни, очищення організму та його загартовування.

Щодо дітей дошкільного віку можна визначити такі параметри здорового способу життя: додержання розпорядку дня, оволодіння культурно-гігієнічними навичками, раціональне харчування, оптимальний руховий та повітряний режим, режим активної діяльності та відпочинку, профілактичні заходи задля збереження здоров'я та душевний комфорт. Перед сучасною системою освіти поставлено важливе завдання зменшити негативний вплив педагогічного процесу на здоров'я особистості, активно виховувати в неї вміння жити у гармонії з собою й довкіллям.

На думку Т. Бойченко, Н. Денисенко, Т. Книш, педагоги, які працюють з дітьми дошкільного віку, повинні готувати їх до життя, виховувати необхідність піклуватися про власне здоров'я та здоров'я інших людей.

Методика валеологічної освіти дітей дошкільного віку передбачає розкриття зв'язків і залежностей, які існують між станом здоров'я людини та її способом життя. Основними завданнями дошкільного курсу валеологічної освіти є:

- формування і розвиток основ знань та практичних умінь, необхідних для розуміння багатовимірного поняття здоров'я та процесу його зміцнення і збереження в дітей раннього та дошкільного віку;

- здобуття основ знань та практичних умінь сприймання й використання сучасних методик оздоровлення, виховання зацікавленості досвідом народної оздоровчої системи;

- формування елементів валеологічного світогляду, оволодіння оздоровчою термінологією;

- доцільне структурування і комплексне подання знань, практичних умінь оздоровлення в різних видах діяльності дітей;
- формування у кожної дитини усвідомлених навичок аналізу власного стану з метою своєчасної самодопомоги;
- виховання бажання і потреби дітей використовувати набуті практичні знання задля оздоровлення членів своєї родини та інших людей.

Поняття “професійна компетентність” досить широко використовується у теорії й практиці педагогіки. Зазвичай воно використовується, коли йдеться про ступінь відповідності знань і вмінь, якими оволодіває майбутній фахівець, вимогам своєї професії. Чим вищий ступінь цієї відповідності, тим вищий рівень професійної компетентності фахівця. Відсутність такої відповідності засвідчує його низьку професійну компетентність.

Структурними компонентами професійно-валеологічної компетентності є база знань (когнітивний компонент) та система дій, що забезпечують їх практичну реалізацію (операційний компонент).

Професійна компетентність майбутнього педагога є узагальнюючим показником його теоретичної і практичної підготовки до професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням інших людей. Професійно-валеологічна компетентність майбутнього вихователя є окремою складовою загальної професійної компетентності, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних з вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя.

З урахуванням вимог концепції неперервного валеологічного виховання зміст когнітивного компонента професійно-валеологічної компетентності педагогів щодо виховання в дошкільників основ здорового способу життя виявляється у таких показниках: обізнаність із сучасними моделями здоров'я, ознаками його прояву і чинниками, що впливають на здоров'я; сутністю поняття “здоровий спосіб життя” людини, його показниками та особливостями прояву основ здорового способу життя в дошкільному віці.

Операційний компонент виявляє себе у таких показниках: уміння визначати стан здоров'я дитини за ознаками його прояву; контролювати, коригувати та використовувати чинники, що впливають на здоров'я дитини; розробляти й впроваджувати форми й методи виховання в дитини основ здорового способу життя.

Валеологічна культура є невід'ємним елементом професійної компетентності вихователя. Для забезпечення ефективності власної педагогічної діяльності майбутнім педагогам слід навчитися добирати доцільні засоби, методи і форми валеологічної освіти дошкільників, використовуючи для цього сучасні технології.

Знання з валеології мають містити необхідну життєво важливу інформацію і бути доступними для сприймання дітьми. Дошкільники мають отримувати елементарні знання про себе, своє тіло, функції органів і систем

організму. Важливо формувати в дітей валеологічний світогляд, здатність прогнозувати результати власної діяльності та поведінки.

Педагогічні умови складають той простір навчального процесу, в якому студент може здійснювати саморегулювання і самовиховання згідно з вимогами педагогічного процесу і власних можливостей у ньому.

Формування культури здоров'я – це цілеспрямований процес взаємодії учасників навчально-виховного процесу (дітей, педагогів, батьків) у середовищі навчально-виховного закладу, сім'ї, соціального оточення, метою якого є відновлення, збереження, укріплення, формування та передача фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я.

Висновки. Формуванню ціннісного ставлення дошкільників до власного здоров'я сприятимуть відповідна поведінка дорослих з найближчого оточення, додержання необхідних санітарно-гігієнічних умов у дошкільному закладі й родині, взаємодія вихователів з батьками щодо означеної проблеми.

Лише єдність вимог щодо способу життя в родині й дошкільному навчальному закладі сприятиме формуванню в дитини основ здорового способу життя та усвідомленого ставлення до власного здоров'я.

Професійна компетентність майбутнього педагога є узагальнюючим показником його теоретичної і практичної підготовки до професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини. Доцільно розглядати професійно-валеологічну компетентність майбутнього вихователя як окрему складову його загальної компетентності.

Професійна підготовка майбутніх вихователів до валеологічної освіти є важливою щодо формування здоров'я дошкільників, основ здорового способу життя, вміння піклуватися не лише про власне здоров'я, а й про здоров'я оточуючих.

Перспективи подальших досліджень. Надалі вважаємо за доцільне розглянути особливості поєднаного впливу на здоров'я дошкільників родини та колективу ДНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Денисенко Н.Ф. Формування у молодших дошкільників основ свідомого ставлення до власного здоров'я. К.: Наш час; Х.: Ранок, 2010. 95 с.
2. Лохвицька Л.В., Андрющенко Т.К. Виховання здорової дитини в сучасній сім'ї. Сім'я – берегиня здоров'я дитини. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 228 с.
3. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку / [Богініч О.Л., Левінець Н.В., Лохвицька Л.В., Сварковська Л.А.]. К.: Генеза, 2013. 127 с.

Соломія Ушневич
кандидат філологічних наук, доцент
кафедри фахових методик та технологій початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника»
E-mail: ushnevich.s@gmail.com

СПАДЩИНА ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ НУШ

У статті проаналізовано художні твори В. Сухомлинського крізь призму основних компонентів Концепції; розглянуто спадщину педагога-новатора у процесі формування літературної компетентності учнів в умовах Нової української школи.

Ключові слова: Нова українська школа, літературна компетентність, твори для дітей.

The article analyzes the works of V. Sukhomlinsky through the prism of the main components of the Concept; the legacy of the innovator is considered in the process of formation of literary competence of students in the conditions of the New Ukrainian school.

Key words: New Ukrainian school, literary competence, works for children.

Постановка проблеми. Цьогоріч уся науково-педагогічна спільнота відзначає 100-річчя від дня народження Василя Сухомлинського. Ці заходи співпадають з активним обговоренням і впровадженням Концепції Нової української школи, адже нині у світовій практиці ефективність освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Реформа освіти в Україні передбачає оволодіння учнями глибокими й міцними знаннями основ наук, засвоєння провідних ідей навчальних дисциплін, процеси інтеграції, вироблення мовленнєвих умінь і навичок гармонійно розвиненої особистості. Відтак, компетентнісні результати навчання учнів початкової школи визначено й у попередніх документах – Державному стандарті (2011 р.), у вимогах навчальних програм (2012 р.), у вимогах до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів (2014 р.). Зазначимо, що стандарт 2011 року переважно орієнтував освітян на формування в учнів молодшого шкільного віку предметних компетентностей, тоді як новостворювані нормативи націлені на досягнення й ключових.

Актуальність дослідження. Педагогічно-художня спадщина В. Сухомлинського не втрачає своєї актуальності в контексті нових освітніх практик, його педагогічні ідеї впроваджують майже у всіх країнах світу (Австралії, Білорусі, Греції, Китаї, Німеччині, Польщі, Росії, Японії тощо).

Найбільш пропагованою є думка, що він не лише наш сучасник, а й творець нової педагогічної системи, оскільки сміливо прогнозував майбутнє освіти, навчання та виховання дітей з шести років, тому так змістовно в його творах представлені ключові компетентності. Як зазначає О. Савченко, сьогодні педагогічна спадщина В. Сухомлинського пов'язується з сучасною реформою освіти, зміною філософії освіти, передусім мається на увазі його погляди на зміст навчання, школу, учителя [8, с. 1].

Мета статті – проаналізувати художні твори В. Сухомлинського крізь призму основних компонентів Концепції; розглянути спадщину педагога-новатора у процесі формування літературної компетентності учнів в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу. Незаперечною залишається теза, що важливу роль у вихованні підростаючої особистості відіграє література для дітей та юнацтва, яка є органічною і невід'ємною складовою загальної літератури. Відтак, вивчення літературної компетентності як найефективнішої компетентності в освіті молодшого школяра започатковано зовсім недавно у процесі дослідження його мовленнєвої діяльності. Як відомо, поняття літературна компетентність охоплює систему зазначених умінь на рівні читацької, літературознавчої, бібліотечно-бібліографічної та особистісно-діяльнісної компетенцій.

Вважаємо, доробок Василя Сухомлинського як визначного педагога не можна розглядати без його літературної спадщини. На цьому наголошують дослідники творчості педагога А. Зимкульдінова, Т. Логвиненко, Д. Луцик, О. Савченко, Д. Чередниченко. У вступній частині до видання книги «Вічна тополя» Д. Чередниченко [3, с. 1]., звертаючись до нащадків, говорить про те, як глибоко й талановито висвітлює педагог художньою мовою проблеми навчання і виховання дітей.

Зазначимо, що оповідання і казки педагога-новатора спочатку були опубліковані білоруською мовою у книжці-збірці «Голубые журавли» (1971 р.), потім російською мовою «Поющее перышко» (1974 р.), і лише 1978 р. у збірці «Гаряча квітка» – українською. Пізніше вийшли друком збірки дитячих творів «Чиста криниця» (1993 р.), «Вічна тополя» (2003 р.) – казки, оповідання, етюди для молодшого шкільного віку. В останні роки художні тексти В. Сухомлинського переживають відродження, видано ще кілька збірок його оповідань і казок, зокрема: «Бути людиною» (2014 р.), «Я розповім вам казку... Філософія для дітей» (2016 р.), «Усі добрі люди – одна сім'я» (2017 р.). Сьогодні українські та зарубіжні педагоги одностайно визнають, що творчі пошуки, ідеї В. О. Сухомлинського були новаторськими в часи авторитарної радянської педагогіки. Жива і творча самобутня думка видатного педагога, виражена в особистій практичній учительській та виховній роботі, піднесена до глибоких теоретичних узагальнень. Власне ці постулати спроектовані на дитячі твори-мініатюри прозаїка.

Великий педагог В. Сухомлинський надавав особливо значення в навчанні і вихованні учнів молодшого шкільного віку народній казці, національному мелосу та живопису. Такий підхід до розуміння світогляду дитини забезпечував реалізацію ключової компетентності - *розвиток здатності спілкуватися українською мовою* для духовного, культурного й національного самовияву, послуговування нею в особистому і суспільному житті, у міжкультурному діалозі, бачення її передумовою життєвого успіху. Він дбав про те, щоб його вихованці діставали світлі мажорні враження, які вже самі по собі повинні ставати могутніми засобами виховання людини. Це досягалось за допомогою яскравих полотен, доступних дітям за змістом і формою, виразного читання творів, оповідань чи казок, їх інсценізації та краси рідної природи. А, як відомо, у ранньому віці особливо сильний вплив на формування духовного світу дитини справляє художній твір, пісня, музика; здатність зберігати і збагачувати національну культурну спадщину.

Радянська школа не оминала увагою художні твори В. Сухомлинського, однак основний акцент робився на моралізації та гуманізмі. У період національного відродження кінця ХХ ст. пріоритети змінилися, розширився тематично-проблемний діапазон у дослідженні текстів письменника. З'явилася нагальна потреба в розробці методики опрацювання творів-мініатюр В. Сухомлинського на уроках літературного читання в початкових класах. Це поглибило науковий дискурс у вивченні художньої спадщини педагога (М. Кальчук, В. Ликова, О. Савченко, С. Світельська-Дірко, О. Сухомлинська, І. Цюпа).

Початок ХХІ ст. характеризується використанням нового теоретико-літературознавчого інструментарію при аналізі художніх творів для дітей. Зокрема, перехід на компетентнісні засади поки не належним чином відображено у дидактичному і методичному забезпеченні навчання, де все ще домінує знанієвий компонент. Вважаємо, твори-мініатюри В. Сухомлинського повинні розглядатися на рівні головних компонентів Концепції:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.
3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.
4. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Тим паче, що художні твори педагога-практика концентрують основні постулати Нової української школи.

На нашу думку, ознайомлення з творчим доробком В. Сухомлинського варто розпочинати із відчитування глибинних смислів, закладених у назви творів: «Школа під голубим небом», «Чиста криниця», «Вічна тополя», «Як же все було без мене?», «Сяюча вершина і кам'яниста стежина», «Я хочу сказати своє слово...», «Ремісник і різець», «Блакитні журавлі» та ін. Кожен міні-текст звернено не лише до дитини, а й до дорослих. У них сотні яскравих дитячих

образів і життєвих ситуацій, які змушують замислитися про добро і зло, красу й велич людини, про ставлення до рідних, природи, краси, до мови. У такий спосіб В. Сухомлинський навчає молодших школярів висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших; мотивує брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін. Великий Учитель у творах-мініатюрах сконцентрував морально-духовні *засади, необхідні для успішної самореалізації в суспільстві*

Освіта й виховання сучасної молодої людини, її гармонійний розвиток вимагають органічного поєднання комплексу знань, умінь і навичок, які набуваються в процесі формування літературної компетентності. Як відомо, у початковій школі вивчаються такі твори: **2 клас** – «Дідова колиска», «Сьома дочка», «Покинуте кошеня», «Оленчин горобчик», «Про що думала Марійка», «Соловей і Жук» та ін.; **3 клас** – «Спляча книга», «Не згубив, а знайшов», «Сергійкова квітка», «Ледача подушка», «Горобчик і вогонь», «Красиві слова і красиві діла», «Кінь утік», «Гвинтик», «Що таке школа під голубим небом», «Який слід повинна залишити по собі людина»; **4 клас** – «Суперечка двох книг», «Камінь», «Як Павлик списав у Зіни задачу», «Як Миколка став хоробрим», «Усмішка», «Співуча пір'їнка».

Казки та оповідання видатного педагога В. Сухомлинського займають достойне місце на сторінках читанок, написані для молодших школярів, вони позбавлені прямого дидактизму. Відрадно те, що художнє мислення автора спонукає розум і почуття дитини до аналізу вчинків літературних героїв, до відповідних висновків, провокує бажання наслідувати їх або, навпаки, чинити по-іншому.

Український педагог В. Сухомлинський першим звернувся до громадянського виховання як до головної педагогічної проблеми. 1970 року вийшла його книжка «Народження громадянина», якщо відкинути ідеологічний підтекст, то формування громадянськості розглядається на основі людяності, гуманізму. Виховання громадянина-патріота повинне відбуватися в контексті національної культури, українського народознавства та супроводжувати дитину, підлітка протягом усього періоду навчання в школі. В. Сухомлинський стверджував, що саме на уроках рідної мови та літературного читання учні мають широкі можливості для ознайомлення з українським фольклором, що є одним з найважливіших компонентів народної духовності.

Візьмемо до уваги оповідання «Я хочу сказати своє слово», «Сьома дочка». Письменник-Сухомлинський використовує домінуючий принцип – любові до рідної мови, спонукаючи школярів вчитуватись, вслухатись в українське слово. В оповіданні йдеться про те, як виражали доньки свою любов до матері, з якою були розлучені цілий місяць. Одна скучила за матір'ю, «немов маківочка за сонячним променем», друга чекала її, «як суха земля жде краплину води», третя плакала за нею, «як маленьке пташеня за пташкою», четверта щебетала до матері, що їй так тяжко було без неї, «як бджолі без квітки», п'ятій вона снилась, «як троянді снилась краплина роси», шоста виглядала її так, «як

вишневий садок виглядає соловейка». Але всі ці гарні слова враз поблідли порівняно зі справжнім виявом любові до матері сьомої дочки, що виразилась не в словах, а в її простих діях: вона зняла з ніг матері взуття й принесла їй води в мисці – помити з дороги ноги. На думку прикарпатського педагога Мирослава Стельмаховича, важливим для патріотичного виховання є «неухильне дотримання в житті духовних і морально-етичних засад традиційної української родини з її споконвічною любов'ю батьків до дітей, між поколінною трансмісією родинно-побутової культури» [9, с. 346]. Відтак, формування компетентностей дозволяє усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач. Поділяємо думку В. Сухомлинського, що першочерговою умовою формування рис громадянина-патріота педагог вважав організацію емоційно насиченого, діяльного (з трудовою основою) життя шкільної спільноти (педагогіка партнерства).

Художні тексти Учителя забезпечують реалізацію такого компоненту Концепції як орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, *дитиноцентризм*. Тонкий психолог, великий людинолюб, В. Сухомлинський також не обминув і не міг обминути цієї проблематики у своїх творах для дітей. У новій Читанці для 2-го класу (видавництво «Освіта») вміщено його оповідання «Горбатенька дівчинка». Вважаємо, що не тільки після опрацювання цього твору у класі на уроці, а й удома, батьки перевіряючи підготовку дитиною домашніх завдань, ніяк не зможуть поставитися до цього тексту як до типового учнівського завдання. Тому другокласники і у школі, і вдома, безумовно, одержать на все життя гарний урок, урок співчуття до ближнього, співпереживання і бажання виявити йому підтримку. У підручнику кульмінаційний момент оповідання - неочікувану і для вчителя, і для дітей появу горбатенької дівчинки, яку до класу посеред уроку завів директор школи виділено жирним шрифтом: «Учитель затамував подих і повернувся до класу. Він дивився у вічі пустотливих школярів і мовчки благав: хай не побачить дівчинка у ваших очах ані подиву, ані насмішки». Фактично в цьому творі закладено ще один потужний концепт Нової української школи – проблеми *інклюзивної освіти*.

Особливий виховний потенціал мають художні твори, які забезпечують *наскрізний процес виховання, який формує цінності*, в яких письменник-педагог порушує важливі проблеми стосунків дітей з матір'ю, їхнє ставлення до рідної неньки. Вони виховують повагу до найріднішої людини, вчать цінувати її працю, розуміти значущість матері в сім'ї. Мудрі ідеї виховання поваги й любові до матері по-своєму розкрив у художніх творах В. Сухомлинський: «Чому мама тепер плаче?», «Хто кого веде», «Прийшла мама», «Сиві волосинки», «Моя мама пахне хлібом», «Іменини», «Образа», «Сьома дочка».

Яскравим і переконливим свідченням художнього розв'язання глобальних проблем на рівні, доступному дітям, є низка оповідань і казок, присвячена темі філософії життя, місцю кожного у цьому житті. Письменник-педагог дитячими

вустами ставить запитання, на які школярам треба шукати відповідь разом з учителем, батьками, своїми ровесниками. Наприклад, дівчинці важко збагнути, як це могло бути, що її колись не було (оповідання «Як же все це було без мене?») (Читанка, 2-й клас, автор О. Савченко). Це актуальне та вічне запитання в дитячому світі, на яке обов'язково повинні дати відповідь батьки. У творах такого плану використано принципи педагогіки партнерства: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага. У такий спосіб Василь Сухомлинський пропагував педагогіку партнерства ще в середині ХХ ст.

Мета Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

Висновки. Отже, формування літературної компетентності молодших школярів на творах В. Сухомлинського – це виховання здорової дитини, мотивованої на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень/учениця, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином/громадянкою України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белан Г. В. Сучасні наукові підходи до вивчення спадщини В. О. Сухомлинського: типологічний концепт [Електронний ресурс]. Режим доступу: file:///C:/Users/LEMON/Downloads/Nvmdup_2014_1.47_7.pdf
2. Визначення рівня літературної компетентності молодшого школяра [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://allref.com.ua/uk/skachaty/Viznachennya_rivnya_literaturnoyi_kompetentnosti_molodshogo_shkolyara?page=4
3. Вічна тополя [Текст] : казки. Оповідання. Етюди / В. О. Сухомлинський; упоряд. О. В. Сухомлинська; заг. ред. Д. С. Чередниченко; худож. О. Колесник. Київ : Генеза, 2004. 271 с.
4. Кальчук М. Педагогіка В. О. Сухомлинського – педагогіка ХХІ століття. *Початкова школа*. 2008. № 10. С. 1-3.
5. Народні депутати змінили перелік компетентностей, яким навчатимуть дітей у Новій українській школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/deputaty-zminyly-perelik-klyuchovyh-kompetentnostej-nush/>
6. Нова українська школа Порадник для вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>
7. Савченко О. Школа культури – діалог з В. О. Сухомлинським. *Початкова школа*. 2006. № 12. С. 1-5.

8. Савченко О. Здобутки року В. О. Сухомлинського в Україні та за її межами. *Початкова школа*. 2004. № 11. С. 1-2.
9. Стельмахович М. Вибрані педагогічні твори. У двох томах. Т. 1 / Стельмахович М. – Івано-Франківськ–Коломия : Вид-поліг. тов. «Вік», 2011. 520 с.
10. Сухомлинська О. Художня спадщина В. Сухомлинського в культурологічному вимірі. *Початкова школа*. 2007. № 7-8. С. 3-7.
11. Сухомлинський В. Всі добрі люди – одна сім'я : збірка творів / Сухомлинський В. ; мал. О. Макієвої. – Харків : ВД «Школа», 2017. – 160 с.
12. Сухомлинський В. О. Вічна тополя. Казки, оповідання. Етюди: Для молодшого шкільного віку / В. О. Сухомлинський. – Київ : Генеза, 2003. – 272 с.
13. Сухомлинський В. Казки школи під голубим небом: казки, притчі, оповідання / Василь Сухомлинський; упоряд. О. В. Сухомлинська; худ. М. В. Перевальська. Київ : Радянська школа, 1991. 191 с.
14. Філь Г., Зиммельдінова А., Кутняк І. Технологія використання творів-мініатюр Василя Сухомлинського на уроках читання в початкових класах [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/40/visnuk_7.pdf
15. Читанка: підруч. для 2 кл. Ч. 2 / О. Я. Савченко. – [2-ге вид.]. – К. : Освіта, 2006.

Ольга Ченка

кандидат педагогічних наук,
директор Комунального вищого навчального закладу
“Уманський гуманітарно-педагогічний коледж” імені Т.Г. Шевченка.
E-mail: umanpedcollege@it-tim.net

**ПРО НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
У КВНЗ «УМАНСЬКИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
КОЛЕДЖ» ІМ. Т.Г.ШЕВЧЕНКА (З ДОСВІДУ РОБОТИ)**

У статті розкривається певний досвід здійснення національно-патріотичне виховання студентської молоді у КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж» ім. Т.Г.Шевченка, зокрема, мета і завдання, зміст, окремі форми і методи, певні результати.

Ключові слова: КВНЗ “Уманський гуманітарно-педагогічний коледж” імені Т.Г. Шевченка, національно-патріотичне виховання, досвід роботи

The article reveals some experience in the implementation of national-patriotic education of student youth at the Communal Higher Educational Institution “Uman Humanitarian and Pedagogical College named after. T.G. Shevchenko”, in particular, the purpose and tasks, content, individual forms and methods, certain results.

Key words: Communal Higher Education Institution “Uman Humanitarian and Pedagogical College” named after T.G. Shevchenko, national patriotic education, work experience.

Комунальний вищий навчальний заклад “Уманський гуманітарно-педагогічний коледж” імені Т.Г. Шевченка – це сучасний заклад вищої освіти I рівня акредитації з високопрофесійним науково-педагогічним та педагогічним персоналом, належною матеріально-технічною базою, комп’ютеризованим освітнім процесом, оснащенням навчальних кабінетів мультимедійним обладнанням та плазмовими телевізорами, суттєвим поповненням та оновленням бібліотечного фонду, сучасним навчально-методичним забезпеченням.

У 2018 році коледжу виповнилося 110 років. Свою історію заклад розпочав у 1908 році як чотирикласне училище, при ньому було відкрито дворічні курси для підготовки вчителів початкових училищ. У 1923 році заклад реорганізовано у вищі трирічні педагогічні курси, у 1924 році – в педагогічний технікум, основним завданням якого залишалася підготовка вчителів початкової школи. З 1937 року заклад функціонував як педагогічне училище. У 2005 році з педагогічного училища він був реорганізований в Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка.

За роки діяльності навчальний заклад підготував близько 40 тисяч педагогічних працівників. За успіхи у навчанні і вихованні молоді сотні з них відзначені урядовими нагородами, знаками “Відмінник освіти України”. Серед випускників – Герої праці, відомі письменники, діячі культури, академіки, доктори і кандидати наук, керівники навчальних закладів, громадські діячі.

Нині головна мета педагогічного і студентського колективів – перетворення коледжу в сучасний європейський навчальний заклад зі збереженням здобутків і утвердженням найкращих національних традицій.

У коледжі функціонують відділення дошкільної і початкової освіти, соціальної та корекційної педагогіки, музичного мистецтва, 15 циклових комісій; здійснюється підготовка фахівців із спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), 231 Соціальна робота.

У 2018 році, у відповідності з Наказами Міністерства освіти і науки України “Про ліцензування освітньої діяльності” № 216-л від 26.10.2017, № 285-л від 23.11.2017, № 469-л від 14.12.2017, коледж розпочав надання освітніх послуг із підготовки спеціалістів освітнього ступеня “Бакалавр” із чотирьох відзначених спеціальностей та дванадцяти додаткових спеціалізацій,

що дозволяє педагогічному колективу впевнено дивитися у найближчу перспективу і реалізовувати завдання подальшого розвитку навчального закладу.

За станом на 01 вересня 2018 року в коледжі навчається 716 студентів денної та 176 студентів заочної форми навчання. Науково-педагогічний та педагогічний персонал налічує 148 осіб, з яких 15 докторів і кандидатів наук.

Сьогодні серед різноманітних виховних напрямів діяльності коледжу найбільш актуальними і найголовнішим напрямом є моральне, національно-патріотичне, громадянське виховання. Як відзначено в “Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді”, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України № 641 від 16 червня 2015 року “На сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денаціоналізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей” [2]. А тому завдання морального, національно-патріотичного, громадянського виховання виступають “як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу (patria) як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін” [2].

Зважаючи на те, що “Національне виховання – це створена упродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв та ін., покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь” [1, с. 422], а “найважливішою громадською рисою є сформованість національної самосвідомості, любові до рідної землі, свого народу, готовності до праці в ім’я України і виховання національної самосвідомості передбачає усвідомлення молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизм, що сприяє утвердженню власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю [1, с. 422], в Уманському гуманітарно-педагогічному коледжі розроблена комплексна система заходів, спрямованих на реалізацію положень “Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді” (2015). Коледж став центром національно-патріотичного виховання та української культури в місті Умані та районі, педагогічний і студентський колективи якого реалізують нові освітні проекти, пропагують українське народне мистецтво і свято бережуть та примножують традиції українського народу.

Так, «План дій національно-патріотичного виховання студентської молоді у КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж» ім. Т.Г.Шевченка на 2017-2018 навчальний рік» передбачає продовження роботи над науково-методичною проблемою «Компетентісно-орієнтований підхід до національно-патріотичного виховання особистості, становлення її як справжнього патріота, гідного громадянина незалежної держави» і реалізації системи пріоритетних виховних завдань:

- утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;
- виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;
- підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника Вітчизни, героя;
- усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю;
- сприяння набуттю дітьми та молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися з соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватись законів та захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів;
- формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;
- утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства;
- культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи;
- формування мовленнєвої культури;
- спонукання зростаючої особистості до активної протидії українофобству, аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу;
- впровадження у навчально-виховний процес положень Концепції національного-патріотичного виховання студентської молоді;
- підготовка свідомої інтелігенції України, збереження інтелектуального генофонду нації;
- вироблення чіткої громадянської позиції, прищеплення молодим людям віри у верховенство закону, який є єдиною гарантією свободи;
- піднесення престижу української мови в академічному середовищі, забезпечення і розвиток українськомовного освітнього простору;

- формування у суспільній свідомості переваг здорового способу життя, культу соціально активної, фізично здорової та духовно багатой особистості;
- плекання поваги до своєї *alma mater*, дотримання і розвиток демократичних та академічних традицій вищого навчального закладу та інші.

Зміст національно-патріотичного виховання був наповнений участю студентів і викладачів у святкуванні знаменних і пам'ятних дат, проведенням бесід, у яких розкривалися історичні надбання України, місце нашої держави в світі, інтеграції в ЄС, використання державних символів, організацією вивчення і виконання студентами Гімну України, використанням державної символіки; організацією і проведенням: *екскурсій* у міста і музеї Умані, Києва, Канева, Західної України; *інформаційних годин*, на яких висвітлювати події в Україні і світі, міжнародна і внутрішня політика держави, новини політичного і суспільного життя міста, району, області; *книжкових виставок* в кабінетах, бібліотеці коледжу, у яких розкривалася історія державних символів, героїчного минулого України, діяльність видатних представників українського народу; *циклу лекцій, бесід, виховних годин*, спрямованих на формування національної самосвідомості, людської гідності, любові до рідної землі, готовності до захисту України; *літературних і тематичних вечорів*: до Міжнародного дня Миру, Дня визволення України, Дня української писемності і мови, Дня Збройних Сил України, Міжнародного дня Матері, Міжнародного Дня захисту дітей, 203-ої річниці з дня народження Т.Г. Шевченка; *свят та урочистостей*: “Свята першокурсника”, “Дня міста”, “Дня працівників освіти”, “Козацькі забави”, “Міжнародного жіночого дня”; Шевченкіани коледжу; реквіумів “Чорнобиль поруч”, “День пам'яті та примирення, День Перемоги над нацизмом у Другій Світовій війні” та низки інших.

Організація збирання та поширення інформації про героїчні вчинки українських військовослужбовців, бійців добровольчих батальйонів у ході російсько-української війни, волонтерів та інших громадян, які зробили значний внесок у зміцнення обороноздатності України, стало наріжним завданням викладацького і студентського колективу коледжу. Організовані в коледжі зустрічі із педагогічними працівниками дошкільних установ і шкіл міста й району, ветеранами педагогічної праці дошкільних закладів, шкіл, коледжу, учасниками АТО, членами сімей Героїв Небесної Сотні та полеглих бійців АТО, активними учасниками Революції Гідності, представниками волонтерських організацій, ветеранами минулих воєн, дисидентського руху військовослужбовцями, ліквідаторами аварії на ЧАЕС, воїнами-афганцями, сприяють удосконаленню військово-патріотичного виховання, зорієнтованого на формування у зростаючої особистості готовності до захисту України, збереженні її безпеки від зовнішньої загрози, розвитку бажання здобувати військові професії, проходити службу у Збройних Силах України як особливому виді державної служби.

У “Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді” (2015) відзначено, що “важливим аспектом формування національно самосвідомої

особистості є виховання поваги та любові до державної мови. Володіння українською мовою та послуговування нею повинно стати пріоритетними у виховній роботі з дітьми. Мовне середовище повинно впливати на формування учня-громадянина, патріота України” [2].

В контексті вищевідзначеної вимоги в коледжі надається особлива увага до вивчення, утвердження, розвитку, пропаганди й агітації рідної мови як найважливішого засобу патріотичного виховання, важливої сфери впливу на національну свідомість молоді, ідентифікаційний код нації. В коледжі розроблена ціла система, спрямована на утвердження й розвиток української мови. А студенти коледжу – щорічні переможці й призери III-го етапу Міжнародного конкурсу з української мови імені Петра Яцика та Міжнародного мовно-літературного конкурсу учнівської і студентської молоді імені Тараса Шевченка.

Утвердженню в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України сприяють щорічно організовані в коледжі яскраві свята Шевченківських тижнів, на яких проводиться традиційна Шевченкіана – конкурс читців-декламаторів, інсценізація творів Кобзаря, звітні концерти творчих колективів, знаних як у місті Умань, так і за його межами.

Вінцем такої роботи щорічно стає заключний гала-концерт у міському Будинку культури, який коледж проводить до дня народження Т.Г. Шевченка силами своїх народних аматорських творчих колективів. Серед них – академічний та народний хор, вокальні ансамблі “Мозаїка”, “Два кольори”, “Маринька”, тріо “Обрій”, ансамблі народного танцю “Вербиченька”, “Заремба”, ансамбль народної пісні “Перлина”, “Горлиця” – переможці всеукраїнських та міжнародних фестивалів і конкурсів.

Виступи створених у коледжі творчих колективів вокальних ансамблів “Мозаїка” (2006), “Два кольори” (2006); вокально-інструментальних гуртів “Штурм” (2007), “Spirit” (2012); тріо “Перлина” (2009), “Обрій” (2012), дуету “Горлиця” (2012); колективу барабанщиків “Ритм” (2007) дають можливість відчувати красу українського народного музичного мистецтва, виявити найглибші й найбагатші почуття, переживання й емоції, передати найтонші відтінки настроїв людини, досягнути інтонаційні особливості музики українського народу, відчувати національну своєрідність, спільне і відмінне в музиці різних народів. Все це тією чи іншою мірою безпосередньо чи опосередковано, але позитивно впливає на формування національної самосвідомості молодого підростаючого покоління.

Вихованню основ естетичної культури і розвитку художніх здібностей, потреби культурного самовдосконалення залучення молоді до художньої самодіяльності сприяють виступи колежанських ансамблів сучасного та народного танцю “Амелі” (2009), “Заремба” (2009), які неодноразово завойовували першість на Всеукраїнських та обласних конкурсах і є постійними учасниками святкових концертних програм у населених пунктах

Черкаської області. І недарма творчі колективи коледжу “Мозаїка”, “Два кольори”, “Штурм”, “Заремба”, академічний та народний хори, ансамбль народного танцю “Вербиченька” удостоєні звання народних самодіяльних творчих колективів професійних спілок Черкаської області.

Студентська молодь об’єднана в Асоціацію студентів, роботу якої організовує студентський уряд та студентська рада гуртожитку. Організовані студентським самоврядуванням коледжу акції, заходи, флеш-моб, зокрема “Вишиванка – твій генетичний код”, “Студентська молодь за Мир в Україні”, відкриті виховні години до Дню Соборності України, Дня Миру, фотовиставки пам’яті Героїв Небесної Сотні “Революція гідності очима студентів” та ін. також сприяють поліпшенню національно-патріотичного виховання студентської молоді.

Справжньою візиткою коледжу є волонтерський загін “Відкриті серця”, діяльність якого не тільки багатоаспектна, цікава, а й необхідна, особливо у непростому сьогоденні нашої держави.

Гордість коледжу – студенти-спортсмени, які у Молодіжних спортивних іграх міста Умань та Спартакіаді Черкаської області четвертий рік поспіль займають загальнокомандні перші місця.

Таким чином колективом Кмунального вищого навчального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж» ім. Т.Г.Шевченка здійснюється певна система і плідна робота, спрямована на організацію й удосконалення національно-патріотичного виховання не лише студентської молоді, а й широкої громадськості у світлі вимог сьогодення, законів України «Про освіту», а також “Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді”, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України № 641 від 16 червня 2015 року.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зайченко І.В. Педагогіка: підручник. 3-тє видання, перероблене та доповнене К.: Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.

2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641 // http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

Чумак Микола

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики навчання
фізики та астрономії

Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова

E-mail: chumak.m.e@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЯК ІСТОРИКО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Дане дослідження присвячене висвітленню питання професійної підготовки фахівців в історико-педагогічному ключі. Окреслено ідейну сутність педагогічних поглядів учених ХХ та ХХІ ст. Деталізовано структурно-функціональний потенціал досліджуваного феномену у розрізі творчих доробків вітчизняних учених.

Основною ціллю статті є розкриття змістової наповненості педагогічних поглядів різних учених на досліджувану проблематику.

Охарактеризовано вплив ідейних переконань педагогів на збагачення педагогічної скарбниці новаторськими підходами, авторськими ідеями та практичними рекомендаціями, які не втратили своєї актуальності до наших днів.

Підсумовано, що високоідейність педагогічних світочів уможливила сучасне обґрунтування вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців та раціоналізації змісту освітнього процесу визначеного історичного періоду.

Ключові слова: професійна підготовка, історія педагогіки, майбутні фахівці, феномен.

This research is devoted to highlighting the issue of professional training of specialists in the historical and pedagogical key. The ideological essence of the pedagogical views of the scientists of the 20th and 21st centuries is outlined. Structural-functional potential of the investigated phenomenon in the context of creative works of domestic scientists is detailed.

The main purpose of the article is to reveal the content content of the pedagogical views of various scholars on the studied issues.

The influence of teachers' ideological beliefs on the enrichment of the pedagogical treasury with innovative approaches, author's ideas and practical recommendations that have not lost their relevance to our days have been characterized.

It is concluded that the high ideology of pedagogical lights made possible a modern substantiation of the requirements for the professional training of future specialists and the rationalization of the content of the educational process of a certain historical period.

Key words: professional training, history of pedagogy, future specialists, phenomenon.

Постановка проблеми. Інформаційне суспільство ХХІ ст. висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, що сукупним чином актуалізує питання формування по-справжньому компетентної особистості, здатної пристосуватися до мінливих умов ринкової економіки сьогодення.

Актуальність дослідження. Мережа ринкових відносин, що охопила широкий простір міжособистісних взаємодій обумовила формулювання перед молодим поколінням все більш прогресивного переліку соціальних вимог, виконання яких потребує більш виразного прояву певних особистісних якостей. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема створення оптимальних організаційно-педагогічних умов для формування конкурентоздатного фахівця, який належним чином представить Україну на міжнародній суспільній арені.

Аналіз останніх публікацій. Розкриття окремих аспектів окресленої проблематики знаходимо у працях В. Сиротюка, З. Малькової, О. Мороза, Н. Рідей, О. Романовського, Т. Дудки та інших. Водночас, досліджуване питання залишається недостатньо теоретично обґрунтованим і розробленим у науково-педагогічній літературі, що обумовило вибір даної теми.

Мета дослідження – дослідити та популяризувати досвід вітчизняних учених у окресленні сутнісної наповненості заявленого феномена, охарактеризувати їх внесок у розвиток педагогічної теорії та практики.

Виклад основного матеріалу. Проблема професійної підготовки фахівців тривалий час залишалася у полі зору цілого ряду учених-педагогів, які доповнили вітчизняну історико-педагогічну скарбницю неперевершеними авторськими нарисами. Яскравим прикладом феноменальної педагогічної творчості слугує персоналія Василя Сухомлинського – світоча української педагогіки, фундатора низки новаторських ідей, які стали дороговказом для педагогічної спільноти цілого світу. Знаковими у цьому аспекті є такі слова українського теоретика «...зміст учительської професії – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється...» [4, с. 420].

У цьому ключі не можливо оминати увагою внесок ученого у розробку проблеми професійної підготовки фахівців – педагогів, що засвідчено низкою його феноменальних доробків. Найбільш показовими у цьому переліку, зокрема, наступні: «Сто порад учителям», «Розмова з молодим директором», «Павлинська середня школа» та інші.

Всебічне переосмислення Сухомлинським тематики професійної підготовки вчителя знаходимо і у наступних словах: «...вчитель – це перший, а потім і головний світоч в інтелектуальному житті школяра, він пробуджує в дитині жадобу знань, повагу до науки, культури, освіти...» [4, с.50].

Авторський аналіз змісту вище перелічених праць дозволив відтворити у сучасних умовах актуальність проблеми формування професійної культури педагога, як складової професійної підготовки, під якою відомий учений розумів сукупність умінь вмілого орієнтування у теоретичних та практичних аспектах діяльній практиці.

Цілісність проблематики діяльній практиці педагога досить влучно розкрита у наступній тезі В. Сухомлинського: «...однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора. Наша праця – формування людини, і це покладає на нас особливу відповідальність, яку ні з чим не зіставиш» [4, с. 420 - 421].

Таку високопрогресивність поглядів ученого частково можна пояснити тим, що натхненниками Василя Олександровича Сухомлинського стали відомі іноземні та вітчизняні педагогічні класики – француз Ж. Руссо, чех Я. Коменський; українці – К. Ушинський, М. Драгоманов, А. Макаренко та багато інших. Детально проаналізувавши творчі рукописи цілої низки педагогічних світочів, український учений ХХ ст. дійшов до такого висновку – для того, щоб стати висококваліфікованим педагогом необхідно практично дотримувати цілої низки критеріїв:

- невпинна творча праця;
- набуття самостійного педагогічного досвіду;
- проходження складного шляху самовдосконалення;
- щиросердечна любов до вихованців – «...перша, найголовніша і найважливіша якість, без якої не кожна людина може бути педагогом – це глибока любов до дітей, органічна потреба в дитячому колективі, глибока людяність і здатність проникнути в духовний світ людини, зрозуміти, відчувати в кожному з вихованців особисте, індивідуальне»;
- набуття глибоких «... знань матеріалу»;
- поєднання навчальної діяльності з вихованням – «безпосереднє звернення вчителя до розуму і серця вихованців»;
- популяризування у виховному колективі вічних цінностей, ідеалів, традицій;
- налагодження тісної співпраці з родинами вихованців [4, с. 31; 1, с. 452 – 455].

Ретроспективний аналіз творчих поглядів та переконань В. Сухомлинського засвідчив непересічний характер його концептуальних підходів, які сьогодні переосмислюються ученими багатьох країн світу в якості еталонних. Повертаючись до проблеми професійної підготовки фахівців доцільно відрефлексувати і погляди сучасних дослідників, які продовжуючи справу Василя Олександровича і надалі викристалізують у своїх підходах пріоритетні вектори практичної педагогічної діяльності, від якої залежить надзвичайно важлива справа навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління в цілому.

Аналізуючи дослідження, які розкривають окреслену проблематику, зупинимося на визначення поняття «професійна підготовка», яка на думку окремих учених є продуктом трьох наукових підходів:

1) імпліцитний – вивчення категорії більш високого рангу, визначаючого досліджуваний феномен, як приналежність до даної категорії («професійна підготовка особистості»; «професійна підготовка в освітньому закладі»; «професійна підготовка у нормативному регулюванні»);

2) диз'юнктивний – дефініція розуміється як система, набір рис, особливостей та характеристик;

3) кон'юнктивний – термін розглядається як «...загальний фактор в прояві інтегральних характеристик, властивих активно діючій особистості в конкретних умовах здійснення професійної діяльності» [2, с.47; 3, с.18-21].

Розглядаючи змістовну сутність вище названих підходів, найбільш повно, на нашу думку, розкриває сутність поняття «професійної підготовки» диз'юнктивний підхід. Кон'юнктивний підхід доцільно використовувати в процесі окреслення сутності проблеми професійної підготовки особистості в освітньо-професійному просторі вищого навчального закладу.

В контексті досліджуваної проблематики, під зовнішніми джерелами (можливостями) професійної підготовки особистості ми розуміємо спеціально організовані педагогічні умови (в першу чергу — спроектований освітньо-професійний простір вищого навчального закладу), які сприяють формуванню таких особистісних якостей, які впливають на формування конкурентоздатності студентів. До внутрішніх джерел (можливостей) ми відносимо ендогенний потенціал особистості (біологічна організація людини, активність в процесі діяльності, потреба в саморозвитку і самоактуалізації, фізичне здоров'я та ін.).

Аналіз наукової літератури показав, що можливість формування конкурентоспроможної особистості студента у вищому навчальному закладі визначається дослідниками як:

- засіб (технології, форми, методи, прийоми та ін.) організації педагогічного процесу;

- умови (організаційні, психологічні, педагогічні, особистісні, діяльнісні та інші) реалізації педагогічного процесу;

- фактори (стратегічні, тактичні, фактор взаємодії та ін.), які сприяють або перешкоджають процесу формування конкурентоспроможності особистості.

Акцентуючи увагу на аналізі можливостей формування конкурентоспроможності особистості студента у межах вищого навчального закладу слід розглянути погляди наступних учених.

І. Зязюн вбачає можливості формування конкурентоспроможності фахівця в умовах функціонування навчального центру. Цікава позиція автора в плані включення в професійно-психологічний комплекс конкурентоспроможності фахівця не лише значущих професійних аспектів, професійної компетентності, але й громадянськості та моральності особистості [1].

В. Радул аналізуючи конкурентоспроможність майбутнього фахівця робить акцент на таких конкурентних перевагах, як: спадкові особливості та набуті якості. Саме вони за словами ученого збільшують шанси людини протистояти різним обставинам, які спрямовані проти людини. Позиція автора полягає у тому, що конкурентні переваги можна збільшити за рахунок набутих якостей, що в цілому підвищує професійну конкурентоспроможність особистості [3].

Н. Крилова в якості можливостей формування конкурентоздатності особистості студента розглядає вимоги внутрішньої реформи (зміни і збагачення змісту освіти спеціалізаціями), в межах розширення спеціалізацій і розширення спектру освоєння [2].

Висновки. З вище викладеного стає зрозумілим, що проблематика сутності та змісту професійної підготовки фахівців відіграє надзвичайно важливу роль у сучасній українській освітній практиці, що обумовлено в більшій мірі створенням оптимальної системи гармонізації напрямів і спеціальностей, яка б сприяла піднесенню на більш високий науково-теоретичний та практичний рівні вітчизняної системи освіти.

Перспективи подальших досліджень. Представлені результати дослідження можуть бути на дослідницькому рівні поглиблені у розрізі окреслення функціональної обмеженості підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів в умовах мережі єдиної вищої школи з метою створення сприятливих умов для всебічного розвитку особистості кожного вихованця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навч. посібник. К. : АПН України, 1997. 302 с.
2. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. М. : Выс. школа, 1990. 140 с.
3. Радул В.В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя : навч. посібник. Кіровоград, 2000. 36 с.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 5 Статті. К. : Радянська школа, 1977. 639 с.
5. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Шлях освіти. 1999. № 1. С. 45-48.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу стану вищої освіти, огляду законодавчої бази, напрямів реформування та тенденцій розвитку вищої освіти в Україні. У статті аналізуються тенденції розвитку сучасної вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства.

Ключові слова: *вища освіта, глобалізація, інтеграція, інформатизація, тенденції розвитку.*

The article is devoted to analyze the state of higher education, review the legislative framework reform directions and development trends of higher education in Ukraine. In the article progress of modern higher education trends are analysed in the conditions of globalization, integration and informatization of society.

Keywords: *higher education, globalization, integration, informatization, progress trends.*

Постановка проблеми. Сучасні реалії незалежної України ХХІ століття – це розвиток демократичної, соборної, суверенної України, а саме, це розбудова української державності, становлення ринкових відносин, нові міжнародні господарські зв'язки та входження в процеси розвитку світової науки, культури і техніки, це складний, багатоплановий процес, який торкається усіх аспектів життя суспільства. Сучасний етап державності нашої країни характеризується такими основними проявами: розвитком інформаційних технологій, загальною комп'ютеризацією та системним програмуванням усіх сфер виробництва, широким використанням лазерної техніки й мікропроцесорів, застосуванням телекомунікацій зі зворотним зв'язком тощо. Усе це змінює ритм і стиль суспільного й індивідуального життя людей, що стають більш інтенсивними, індивідуально відповідальними, творчими. Тобто, життя сучасності вимагає інтелектуальної розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення, що передбачає володіння фундаментальними знаннями.

Суттєву роль при вирішенні цього питання відіграє освіта, яка є визначальним чинником соціально-економічного розвитку. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник й основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі; ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем [1].

Суспільно неконтрольований розвиток техніки й технології, упровадження масштабних технічних проектів спричинили глобальну кризу цивілізації в незалежній Україні. Вихід з неї можливий лише шляхом здійснення освітньо-інтелектуальної, освітньо-виховної модернізації в системі освіти. Особливе місце в загальнодержавній системі освіти України займають вищі навчальні заклади, які мають, насамперед, працювати на перспективу розвитку суспільства. Без усвідомлення ролі, яку відіграє система вищої освіти в процесі становлення Української держави, місця вищої освіти в соціокультурних перетвореннях, неможливий прогресивний розвиток суспільства. Вища освіта має бути фундаментальною, базуватися на сучасних досягненнях науки, здійснюватися за новітніми педагогічними технологіями, а професійно підготовлений фахівець – це особистість, громадянин з високим рівнем культури, морально-духовними цінностями.

Проте сучасний стан справ у галузі освіти України зокрема у вищій освіті, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. На шляху до досягнення вітчизняною освітньою сферою сучасного інноваційного рівня існують перешкоди – певні проблеми, які стримують прискорений розвиток освіти в Україні. Унаслідок зовнішніх впливів та внутрішніх реформ у системі освіти формуються і проявляються певні тенденції, відстеження яких необхідне для прогнозування її подальшого розвитку і можливостей. Виходячи з цього, особливого значення набуває дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти України, а також виявлення проблем, що негативно впливають на розвиток вищої освіти, та їх причин.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Зазначена проблематика перебуває в полі зору багатьох учених, її різні аспекти досліджувались у працях вітчизняних учених: Наливайко Н. (специфіка управління сучасною освітою), Тарапатова Н. (університетська організація в контексті трансформаційних процесів), Удовиченко І. (проблема модернізації освіти України в контексті Болонського процесу), Терепищій С. (питання стандартизації вищої освіти в сучасній філософії освіти), Гаєвська Л. (пов'язані з глобалізацією проблеми освіти), Домбровська С. (питання якості освіти як запоруки вдалого реформування вищої школи України), Суліма Є. (розвиток університетської освіти в умовах глобалізації), Балабанов К. (інтернаціоналізація суспільства). У наукових працях досліджені окремі питання адаптації вищої освіти до нових умов і потреб, наслідки реформування, проблеми інтеграції в Болонський процес, зміни у системі університетської освіти, зумовлені зовнішніми впливами, виокремлено деякі тенденції розвитку вищої освіти. Разом з тим, незважаючи на розширення та інтенсифікацію дослідницьких зусиль, спрямованих на вивчення особливостей розвитку вищої освіти, певні питання залишались недослідженими.

Мета статті: проаналізувати загальні особливості сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти України XXI століття. Виявити проблеми, які

стримують розвиток вищої освіти та встановити фактори, які впливають на її розвиток.

Виклад основного матеріалу. В незалежній Україні сучасна освіта передбачає відкритість майбутньому. Її подальший розвиток повинен спрямовуватися на подолання замкненості й надання освітньому процесу творчого характеру, що потребує нової освітньої моделі, яка б відповідала реаліям постіндустріального суспільства, тим глобальним змінам в усіх сферах життя, які викликані сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, стрімкими інтеграційними процесами в світі. У в Національній доктрині розвитку освіти в Україні підкреслено те, що освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [5].

Визначення основних напрямків дальшого розвитку системи освіти, реформування законодавства про вищу освіту на основі нового Закону України «Про вищу освіту» припадає на 2013 р. і нас час - ухвалення Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 рр. Визначною подією цього етапу розвитку національного освітнього законодавства є ухвалення Закону України «Про вищу освіту», що встановив нові правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, заклавши умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою і виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [7].

Відповідно до норм Закону України «Про вищу освіту» було також розроблено проект Концепції реформування системи ліцензування та акредитації у вищій освіті України [3], що має на меті представити основні параметри реформування системи ліцензування та акредитації у вищій освіті згідно з сучасними світовими тенденціями та визначити шляхи досягнення її бажаного майбутнього стану.

Головним завданням Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, яку було прийнято у вересні 2012 р., є забезпечення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного, сталого, демократичного розвитку суспільства, економіки, науки, культури [6]. Цим документом визначено, що інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та

навчання протягом усього життя, розвиток державно-громадської моделі управління [6]. Науковці вирізняють різні способи виокремлення тенденцій, залежно від методів дослідження та способів отримання й викладення одержаної інформації, це - тенденції розвитку, тенденції оцінення, тенденції встановлення, тенденції як прояв. Найчастіше науковці в своїх історико-педагогічних та порівняльно-педагогічних дослідженнях, окреслюючи та аналізуючи етапи розвитку освітньої галузі, виокремлюють тенденції розвитку. У розвитку вищої освіти XXI століття в незалежній Україні будуть, на думку вчених, проявлятися і впливати на реалізацію ідеї розвитку цілісної людської особистості такі тенденції: глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, демократизація, неперервність, гуманізація, гуманітаризація, навчання упродовж життя, відкритість освіти, автономізація освіти.

Слід зазначити що, глобалізація є провідною тенденцією розвитку інформаційних технологій, з іншого боку інформаційні технології розглядаються водночас і як причина, і як наслідок глобалізації суспільних відносин [10, с. 177]. Наслідком цих змін для України є уніфікація освіти, наприклад, вищої освіти через Болонський процес. Глобалізація вищої освіти проявляється в універсалізації навчального планування, що здійснюється за рахунок попиту певного типу фахівця на глобальних ринках праці. Характерними ознаками глобалізації вищої освіти є стратегія інтернаціоналізації, транснаціональна освіта, забезпечення міжнародної якості освіти, підприємницькі підходи до функціонування освіти, регіональна і міжрегіональна співпраця, інформаційна і телекомунікаційна технологія та віртуальні навчальні заклади, поява нових освітніх посередників - провайдерів освіти, проблеми рівноправності та доступності освіти, децентралізація систем професійної освіти, розвиток недержавного сектору, розширення способів набуття знань, формування глобального мислення.

Інтернаціоналізація останнім часом все більше виявляється у сфері вищої освіти в діяльності університетів, що забезпечує їм місце на міжнародному ринку освітніх послуг шляхом ведення конкурентної боротьби. Водночас процеси інтернаціоналізації у вищій освіті України ще є недостатньо активними, про що свідчать незначна присутність вітчизняних університетів в міжнародних академічних рейтингах, низький рівень цитування наукових публікацій, незначна диверсифікація джерел фінансування університетів, низькі показники академічної мобільності. Це зумовлено недостатньою увагою до напряму інтернаціоналізації вищої освіти та загалом негативно впливає на ефективність діяльності університетів, їх конкурентоспроможність і розвиток національної економіки. Відповідно до проекту Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, одним з напрямів реформ є інтеграція у світовий освітній і науковий простір, метою реалізації якої є «реальне входження національної системи вищої освіти в світовий освітній і науковий простір шляхом її інтернаціоналізації» [8]. Інтеграція вищої освіти відбувається через створення інформаційного освітнього середовища, в основі якої лежать нові

інформаційно-комунікаційні технології, у тому числі дистанційна освіта, що дозволяє здобувати якісну освіту в будь-який час і в будь-якому місці, упродовж усього терміну життя людини. Серед основних інтеграційних напрямів розвитку вищої освіти нашої держави є напрям міжнародного співробітництва в освітній сфері, спрямований на встановлення тісної співпраці, обмін досвідом та новітніми технологіями, піднесення якості підготовки фахівців до світових стандартів і реформування освіти. В цьому ж напрямі одним із запропонованих кроків є розробка і реалізація закладами вищої освіти комплексної стратегії інтернаціоналізації як напряму стратегічного розвитку. З метою отримання зазначених переваг розробляються та впроваджуються національні та університетські стратегії (програми, політики, плани) інтернаціоналізації вищої освіти. Створення єдиного інформаційного освітнього простору країни й інтеграція його у світовий інформаційний освітній простір спричиняє подолання соціальної нерівності при одержанні якісної освіти.

Сучасною провідною тенденцією розвитку українського суспільства є впровадження в життя демократичних реформ з метою наближення до загальноєвропейських стандартів [4]. Така тенденція спостерігається й у системі вітчизняної вищої освіти. Впродовж останніх років у цій галузі розпочалося проведення демократичних змін та реформ, зразком для яких стали принципи, що викладені у Болонській декларації. Саме сьогодні закладаються педагогічні основи демократизації навчально-виховного процесу в українських вищих закладах освіти. Демократичні процеси в освіті супроводжуються нарощуванням активності, самостійності і творчості студентів, забезпеченням їхнього статусу суб'єкта навчальної діяльності, їхньої конкурентоспроможності. Шляхами демократизації педагогічного процесу є вдосконалення самостійної роботи студентів, керівництво їх самонавчанням і самовихованням, включення студентів у самостійну творчу діяльність, особистісна орієнтація, забезпечення набуття ними власного досвіду, реалізація сучасних інноваційних технологій, індивідуалізація навчання і виховання, створення умов для повноцінної реалізації людини, побудови демократичних стосунків з іншими людьми, високого рівня почуття власної гідності учасників педагогічного процесу, оптимістичної атмосфери у їхньому оточенні, механізму самоконтролю, простору для розвитку творчої, вільної, гуманної особистості, здатної до самостійного, відповідального вибору, а також розвантаження навчальних предметів інформацією, пристосування змісту інформації до умов діяльності і особливостей дітей, застосування діяльнісного підходу до визначення змісту навчальних предметів через використання модульно-рейтингової системи, засобів індивідуального призначення, інноваційних форм навчання тощо.

Серед загальних тенденцій, що виявляються у системі вищої освіти на початку XXI ст. і завдають вплив на характер її розвитку, можна відзначити: 1) гуманізацію вищої освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої

соціальної цінності (створення нового зразка освіти, який передбачає пріоритет особистісно орієнтованої освіти над освітою, орієнтованою на «знання з предмета»); 2) гуманітаризацію вищої освіти, що покликана формувати духовність, культуру особистості, планетарне мислення (самовизначення особистості у світовій культурі має стати основою розвитку змісту вищої освіти) [2].

Відтак, одним із шляхів гуманізації освіти є «олюднення» атмосфери освітнього процесу, створення відповідного середовища в навчальному закладі, атмосфери взаємної довіри, творчої взаємодії, діалогу, стимулюючої самореалізацію викладача і студента; у процесуально-методичному аспекті - вибір педагогами і студентами форм і методів навчання, що припускають активне включення в структуру навчання процесів саморозвитку. Саморозвиток особи залежить від міри творчої спрямованості освітнього процесу.

Як світова тенденція і як вирішальний генератор, рушій гуманітарного розвитку людства в сучасній Україні сформувалася неперервна освіта. Неперервна освіта – це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. Для кожної людини неперервна освіта є процесом формування й задоволення її пізнавальних запитів та духовних потреб, розвитку задатків та здібностей у мережі навчальних закладів різних форм власності чи шляхом самоосвіти. Для держави неперервна освіта є провідною сферою соціальної політики із забезпечення сприятливих умов загального й професійного розвитку кожної особистості. Для суспільства в цілому неперервна освіта є механізмом розширеного відтворення його професійного та культурного потенціалу, умовою розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країни. Для світового товариства неперервна освіта є способом збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур та загальнолюдських цінностей, важливим фактором та умовою міжнародного співробітництва в галузі освіти, а також розв'язання глобальних завдань сучасності. Неперервна освіта одна з головних тенденцій розвитку вищої освіти в сучасній Україні. Неперервна освіта передбачає різноманітність і гнучкість застосовуваних видів навчання, їх гуманізацію, демократизацію та індивідуалізацію. Важлива особливість неперервної освіти її спрямованість у майбутнє, на розв'язання проблем розвитку суспільства на підґрунті використання одержаних знань. У вищій школі потрібно навчати, як мислити у глобальному світі і правильно та результативно набувати і застосовувати знання і вміння.

Однією з визначальних тенденцій розвитку системи вищої освіти в Україні в останні два десятиліття є рух відкритої освіти. Відкритість освіти – динамічний саморозвиток, що припускає новий підхід до визначення цілей і результатів освіти, взаємодії викладача й студентів, до особистості студента й педагога, змісту освіти: по-перше, вибір людиною своєї індивідуальної освітньої траєкторії протягом всього життя за рахунок виникнення нових

джерел знання, таких як ЗМІ, комп'ютерні мережі й ін., і корінної зміни технологій одержання знань на основі таких важливих дидактичних положень і принципів, як індивідуалізація й диференціація навчального процесу при збереженні його цілісності; по-друге, зміна ролі педагога в інформатизованій системі освіти, головною функцією якого стає роль наставника, консультанта, навігатора як у світі знань, так і у формуванні в учня цілісної якості бути Особистістю [10]. Відкрита освіта стосується педагогіки вищої освіти і навчального процесу в закладах вищої освіти, яка здатна надати системі викладання і навчання у вищій школі якісно нового рівня зв'язності системі викладання і навчання у вищій школі - від окремого вузу до міжнародних фахових спільнот. А це всі типи і різновиди як внутрішніх, так і зовнішніх ліній комунікацій, що вже існують у цій системі і які ще тільки можуть виникнути і розвинути. Це зовнішні зв'язки між суспільством і державою та системою освіти в цілому і конкретними освітніми установами і внутрішні зв'язки - між викладачами і викладачами; викладачами і студентами; студентами і студентами; адміністрацією навчальних закладів та викладачами і студентами. Посилення зв'язності системи освіти, її внутрішньої і зовнішньої мобільності веде до значного поліпшення якості освіти. Певне зростання якості освіти відзначається вже зараз, на першому етапі розвитку відкритої освіти, хоча масове проникнення і втілення в життя її ідей, технологій і прийомів тільки починається.

Однією з основних тенденцій розвитку вищої освіти України є автономізація освіти. За останні 20 років процес трансформації системи вищої освіти в Україні набув перманентного, проте, певною мірою безсистемного характеру. І тому, визначення форм і меж автономії ВНЗ задля ефективного їх функціонування, а також підтримання балансу між ступенем автономії та державним регулюванням навчального процесу з метою адекватного задоволення соціальних очікувань, зокрема поєднання ідеології вільного ринку з дотриманням принципів соціальної справедливості є однією з основних проблем реформування української системи вищої освіти. Необхідність розширення автономії українських ВНЗ не викликає сумнівів ні у державних структур, ні у громадськості. Ініціативи щодо подальшого реформування системи вищої освіти передбачають право університету встановлювати власні навчальні програми і цілі (змістовна автономія); право університету визначати способи досягнення раніше встановлених пріоритетів, які визначені як частина національної політики (процедурна автономія); право закладів вищої освіти визначати власну академічну структуру (органічна автономія). Проте гострі дискусії в суспільстві точаться навколо конкретних формату та змісту очікуваних перетворень. Автономія й академічна свобода університетів України – не самоціль. Університетська автономія має сприяти досягненню стратегічної мети підвищення конкурентоспроможності українських фахівців на світових ринках праці, введення країни в єдиний європейський освітньо-науковий простір задля забезпечення сталого розвитку суспільства. Отже,

форми і зміст автономії українських ВНЗ повинні забезпечити подолання системних проблем, що накопичилися у вітчизняній системі вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вища освіта в сучасних умовах є невід'ємною складовою суспільного прогресу, інноваційного розвитку національної економіки та забезпечення конкурентоспроможності країни на світовій арені. Подальший розвиток системи вищої освіти має здійснюватися перманентно на основі врахування запитів суспільства, потреб ринку праці, а також актуальних тенденцій глобалізації, інформатизації, інтернаціоналізації, демократизації, неперервності, гуманізації, гуманітаризації, навчання упродовж життя, відкритості та автономізації освіти. Усі ці тенденції та закономірності мають властивість взаємозв'язку та взаємопроникнення. Домінування кожної з тенденцій обумовлено конкретними завданнями, які стоять перед системою вищої освіти, рівнем розвитку і адаптації до процесу неперервного розвитку соціально-економічної структури суспільства. Важливим при цьому є врахування провідного світового досвіду за обов'язкового збереження національної ідентичності та захисту національних інтересів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України "Про вищу освіту". Голос України. 2002. 5 березня.
2. Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи: монографія / За ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 444 с.
3. Концепція реформування системи ліцензування та акредитації у вищій освіті України: проект (неофіційний текст): від 24.03.2014 р. URL: http://guonkh.gov.ua/reforma_osviti/visha_osvita/6675.html
4. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). К.: Грамота, 2003. 216 с
5. Національна доктрина розвитку освіти. Освіта України. 2002. 23 квітня.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: <http://mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
7. Про вищу освіту: Закон України [від 01.07.2014 № 1556–VII]. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
8. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року / Міністерство освіти і науки України. URL: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014.pdf.
9. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с
10. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Хмельницький, ХГПА, 2008. 324 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

МАТЕРІАЛИ

**Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю**

"ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ"

(11-12 жовтня 2018 р.)

Електронна копія видання

ISBN 978-966-2716-99-3

Підготовка електронної копії Р. Федорин

Формат 60x84 /₁₆. Папір офсетний.

Друк цифровий.

Гарнітура: TimesNewRoman.

Умовн. друк. арк. 26,62

Наклад 100 прим.

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,

тел. (034) 250–57–82, (050) 433–67–93

emailfedorynrr@rambler.ru

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції №4191 від 12.11.2015 р.*



SINE