

ISSN 2304-4470

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ
ШКОЛИ**

Збірник наукових праць

Засновано 2000 р.

За редакцією доктора пед. наук, професора З. П. Бакум

Випуск 47

**Кривий Ріг
2016**

**Затверджено як фахове видання з педагогічних наук:
постанова Президії ВАК України від 10.02.2010 року № 1-05/1
(зі змінами від 15.04.2014 № 455)**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор – Бакум З. П., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Заступник редактора – Дороніна Т. О., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Гаманюк В. А., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Дубенко Н. Г., кандидат педагогічних наук, доцент, Барановичський державний університет (Республіка Білорусь)

Дьяконов Г. В., доктор психологічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Коновал О. А., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Кулішов В. В., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Курляк Ірина, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки (м. Сталева Воля, Польща)

Мазур Петр, професор, Державна вища професійна школа (м. Хелм, Польща)

Малихін О. В., доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка

Мішеніна Т. М., доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Скидан С. О., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Тімко Дзінко Оксана, професор, Загребський університет (Хорватія)

Топузов О. М., доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України

Шелевицький І. В., доктор технічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Шрамко Я. В., доктор філософських наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Рекомендовано до друку вченою радою Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
(протокол № 6 від 14.01.2016 р).

Адреса редакції:
пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, 50086
(067)9165638
journal.kdpu.pedag@mail.ru

©ДВНЗ «КНУ», 2016

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.14

Олена Акімова

ПЕДАГОГІЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ ЯК ЕТИЧНА НОРМА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СТВОРЕННЯ
ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Акімова О. М. Педагогічна деонтологія як етична норма підготовки майбутніх учителів початкової школи до створення інклюзивного середовища.

У статті проаналізовані основні аспекти педагогічної деонтології як норми підготовки майбутніх учителів початкової школи до створення інклюзивного середовища. Визначено завдання інклюзивної освіти майбутнього вчителя початкової школи. Уточнено зміст понять «інклюзивна освіта» та «інклюзивне середовище» для майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: педагогічна деонтологія, інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, інклюзія, вчитель початкової школи, діти з особливими потребами.

Акімова Е. М. Педагогическая деонтология как этическая норма подготовки будущих учителей начальной школы к созданию инклюзивной среды.

В статье проанализированы основные аспекты педагогической деонтологии как нормы подготовки будущих учителей начальной школы к созданию инклюзивной среды. Определены задачи инклюзивного образования будущего учителя начальной школы. Уточнена суть понятий «инклюзивное образование» и «инклюзивная среда» для будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, инклюзивное образование, инклюзивная среда, инклюзия, учитель начальной школы, дети с особыми потребностями.

Akimova O. M. Pedagogical deontology as an ethical norm of future primary school teachers training to create an inclusive environment.

The article analyzes the main aspects of pedagogical deontology as a norm of future primary school teachers training to create an inclusive environment. Objectives of inclusive education of primary school teachers have been defined. The essence of terms «inclusive education» and «inclusive environment» for future primary school teachers have been specified.

Key words: teaching ethics, inclusive education, inclusive environment, inclusion, primary school teacher, children with special needs.

Сучасний освітній простір, обумовлений реформуванням системи освіти на всіх її ланках, вимагає перегляду вимог до фахової підготовки спеціалістів. Реалізація принципів гуманізації освіти в галузі підготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі розвитку вищої освіти України спрямовується на вдосконалення професійного відбору та підготовки майбутніх учителів. На нашу думку, важливим є створення умов для формування готовності до педагогічної діяльності, а саме: забезпечення державою умов для підвищення престижу і соціального статусу педагогічних та науково-педагогічних працівників, умов професійного і культурного зростання вчителів. Реформування початкової, базової і повної загальної

системи освіти України передбачає втілення інклюзивних основ в освітній простір під час підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виходячи з вищевказаного, постає проблема визначення сутності та завдань педагогічної деонтології як норми підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Мета статті – уточнити зміст, визначити основні завдання інклюзивної освіти майбутнього вчителя початкової школи, охарактеризувати основні засади педагогічної деонтології як компонента інклюзивної освіти під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Перед автором постали такі завдання:

1. Уточнити зміст понять «інклюзивна освіта» та «інклюзивне середовище» для майбутніх учителів початкової школи.

2. Визначити основні завдання інклюзивної освіти майбутнього вчителя початкової школи та перешкоди на шляху створення інклюзивного середовища.

3. Визначити сутність педагогічної деонтології як норми підготовки майбутніх учителів початкової школи до створення інклюзивного середовища.

Усе частіше в освітньому середовищі ми зустрічаємось з поняттями «інклюзія», «інклюзивне середовище», «інклюзивна освіта», «діти з особливими потребами», «особливі діти» тощо. Найчастіше ці терміни використовуються для всіх напрямів корекційної та соціальної роботи, але сучасний стан освіти вимагає активного опанування та впровадження засад інклюзивної освіти і в підготовку майбутніх учителів початкової школи.

В Україні приділяється значна увага проблемам втілення засад інклюзивної освіти в життя. Так, науковці В. Боднар, А. Колупаєва, К. Островська, В. Синьов та інші висвітлюють у своїх працях загальні тенденції розвитку інклюзивної освіти; шляхи реформування загальноосвітньої школи в інклюзивну розглядали С. Єфімова, Ю. Найда; прийоми роботи вчителів в інклюзивному класі висвітлювали Е. Данілавичюте, О. Таранченко; теоретичні засади педагогічної деонтології досліджувала М. Васильєва та інші. Проте аналіз праць засвідчив недостатню вивченість проблеми в аспекті підготовки вчителів початкової школи до втілення засад інклюзивної освіти та створення інклюзивного середовища на засадах педагогічної деонтології.

Поняття «інклюзія» вперше зустрічається в Загальній декларації прав людини, які були закріплені в 1948 р. та знайшли відображення в документах усіх сфер життя суспільства. Інклюзивна освіта є не лише логічним складником освіти, а і визначає рівень гуманістичних відносин у країні.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці приділяють увагу інклюзивній освіті: В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, які розкривають проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання та виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації в суспільстві.

Ми погоджуємося з А. Колупаєвою, яка вказує на відмінність понять «інклюзія» та «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема, у документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір [3].

У сучасному освітньому просторі України широко вживаними є терміни «інклюзивна освіта» та «інклюзивне середовище». Зазначимо, що інклюзивна освіта має на меті надання системи освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на

освіту та право навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу на рівних засадах з іншими дітьми незалежно від психічного та фізичного стану здоров'я. Інклюзивне середовище передбачає створення умов для пристосування суспільства до сприйняття людей з особливими потребами. Ці тотожні поняття мають на меті різний результат, що має відображатися під час визначення завдань підготовки сучасного вчителя початкової школи. Постає питання щодо розуміння змісту поняття «особливі потреби», яке актуалізується при визначенні засад інклюзивної освіти.

Отже, «інклюзія» освіти – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх державних програмах. Тому особливо важливою постає проблема підготовки до здійснення професійної діяльності на засадах інклюзивної освіти не лише під час підготовки соціальних педагогів та психологів, а і вчителів початкової школи, які є невід'ємною ланкою системи освіти України.

На відміну від «інклюзії» освіти, «інклюзія» середовища передбачає включення та прийняття соціумом людей з «особливими потребами».

Задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти не лише інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи й форми навчання, а й загальноосвітні заклади мають забезпечити використання наявних ресурсів на основі партнерства з громадою через пристосування до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Науковці, які всебічно вивчають різні аспекти інклюзивної освіти та інклюзивного середовища, ширше описують перешкоди на шляху впровадження цієї форми освіти, а саме:

- інформація про переваги інклюзії не була донесена до учасників процесу належним чином або ж була непереконливою;
- необхідні для ефективного впровадження інклюзії зміни виявилися надто масштабними, а тому їх складно досягти за короткий час, або ж надто обмежені, тому не дають уявлення про реальний ефект;
- зміни втілюються надто швидко, тож учасники процесу не встигають осмислити нововведення, або надто повільно, й ентузіазм щодо їх реалізації згасає;
- необхідні ресурси для забезпечення ефективності інклюзивної форми освіти не надаються або розподіляються в недоцільний спосіб чи нераціонально;
- не вживаються заходи для посилення переконань та готовності до довготривалої роботи (в тому числі і над собою);
- працівники, які мають стати рушійною силою у впровадженні інклюзії, можуть бути недостатньо віддані справі або покладають на себе надто великий обсяг роботи. Це може відлякувати інших членів колективу;
- спроби залучити батьків до співпраці зі школою формальні або ж взагалі не відбуваються;
- керівництво навчального закладу прагне встановити традиційно жорсткий контроль або ж пускає процес на самоплив, не заохочує працівників досягати вищих результатів [3].

Отже, особливої уваги потребує проблема підготовки педагогічних кадрів до втілення основ інклюзії як загалом у суспільстві, так і в початковій школі зокрема.

Сучасна підготовка вчителя початкових класів спрямована на опанування змісту та органічне поєднання в психолого-педагогічну систему набутих знань, умінь і навичок студентів з усіх циклів під час аудиторної та позааудиторної навчальної та різних видів самостійної роботи, а саме:

- гуманітарних та соціально-економічних дисциплін;

- природничо-наукових (фундаментальних) дисциплін;
- цикл загальнопрофесійних дисциплін;
- цикл професійно зорієнтованих дисциплін;
- дисципліни вільного вибору студентів.

Зазначимо, що зміни сучасної освітньої політики в галузі освіти дітей з особливими потребами не повною мірою відображено в підготовці майбутніх учителів початкової школи, проте самі вчителі разом з асистентом учителя, соціальним педагогом та психологом мають забезпечити впровадження засад інклюзивної освіти на високому рівні.

На нашу думку, загальна підготовка майбутніх учителів початкової школи, які мають в подальшому працювати з дітьми з особливими потребами в початковій школі, має передбачати розв'язання таких завдань:

- опанування загальних підходів до неповносправності;
- формування умінь та навичок роботи з дітьми з особливими потребами;
- вироблення техніки та навичок асистування, переміщення, розвитку побутових умінь у дітей;
- опанування практичних та організаційних аспектів роботи соціального педагога в класі залучення;
- опанування форм та видів роботи з батьками учнів з особливими потребами.

Ми погоджуємося з думкою науковця М. Васильєвої, яка зазначає, що оскільки зміст професійної підготовки педагога визначається потребами соціального розвитку суспільства, зі зростанням вимог до представника педагогічної професії, характеру його діяльності в системі професійної підготовки відбувається постійний процес творчого пошуку шляхів і технологій перебудови її на основі сучасних педагогічних можливостей [1].

Отже, логічним виступає включення в підготовку майбутніх учителів початкової школи норм педагогічної деонтології як основи інклюзивного середовища, що прискорить підготовку майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Зазначимо, що деонтологічний аспект як виховний обов'язок стосується будь-якої сфери життєдіяльності дитини. Зміст поняття «педагогічна деонтологія» розуміємо як реалізацію принципу компліментарності в освіті, що дає можливість удосконалити рівень професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Втілення засад педагогічної деонтології як компонента інклюзивної освіти майбутніх учителів допоможе свідомо підпорядкувати особисті інтереси фахівця до потреб дітей з різним рівнем розвитку та стану здоров'я.

На нашу думку, створенню інклюзивного середовища в Україні сприятиме включення формування норм педагогічної деонтології в психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів початкової школи. Цінним для нас є дослідження М. Васильєвої, яка обґрунтувала такі підходи педагогічної деонтології [1]:

1. Аксіологічний підхід. Передбачає засвоєння етичних норм, принципів та вимог до поведінки вчителя, які у своїй сукупності впливають на формування його цінностей та педагогічних установок, визначають характер його ставлення до різних суб'єктів навчально-виховного процесу. Реалізація цього підходу під час підготовки майбутніх учителів початкової школи забезпечить формування цінних установок та стане передумовою позитивної мотивації втілення засад інклюзивної освіти, створення інклюзивного середовища.

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

професійних взаємин. Втілення підходу в підготовку майбутніх учителів початкової школи забезпечить у подальшому позитивну побудову взаємин з усіма учасниками процесу інклюзивної освіти.

3. Діяльнісний підхід. Передбачає формування практичних навичок поведінки в різноманітних ситуаціях морального вибору відповідно до норм педагогічної етики. Підхід сприятиме формуванню навичок та звичок поведінки відповідно до вимог інклюзивної освіти, тобто побудова ефективного інклюзивного середовища для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Визначимо основні принципи педагогічної деонтології як компонента інклюзивної освіти:

- гуманне ставлення до учнів;
- піклування про стан здоров'я школярів;
- незалежне оцінювання результатів навчальної діяльності;
- демократичний стиль спілкування;
- реалізація виховного принципу поваги до особистості учня з розумною вимогливістю до нього;
- педагогічний оптимізм.

На нашу думку, основними проблемами неефективності формування норм педагогічної деонтології інклюзивного середовища є:

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

Отже, під час опанування засад педагогічної деонтології як норми інклюзивного середовища необхідно звернути увагу на такі аспекти:

- професійна поведінка вчителя початкової школи;
- характеристика морально-етичних норм вчинків учителя;
- роль вчителя початкової школи у реалізації прав і свобод дітей з особливими потребами;
- особливості морально-етичної поведінки вчителя в різних педагогічних ситуаціях інклюзивного середовища.

Отже, складна система підготовки майбутніх учителів початкової школи повинна стати визначальним кроком у створенні інклюзивного середовища, підтверджуючи вислів: «Якщо професія стає способом життя, то ремесло перетворюється на мистецтво». Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі на засадах педагогічної деонтології в подальшому стане основою успішного навчання дітей України з різними потребами та особливостями.

Література

1. **Васильєва М. П.** Теорія педагогічної деонтології: [монографія] / М. П. Васильєва. – Харків: Нове слово, 2003. – 216 с.
2. **Колупаєва А. А.** Основи інклюзивної освіти: [навч.-метод. посіб.] / А. А. Колупаєва. – Київ: А.С.К., 2012. – 308 с.
3. **Колупаєва А. А.** До проблеми понятійно-термінологічних визначень у сучасній спеціальній педагогіці: [наук.-метод. зб.] / А. А. Колупаєва // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2006. – Вип. 8. – С. 105–109.
4. **Хомич Л. О.** Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – Київ: Магістр-S, 1998. – 200 с.
5. Інклюзивна освіта в контексті реалій

сьогодення [Електронний ресурс] / Алла Колупаєва. – Режим доступу : <http://slovyanochka.at.ua> 6. Правительственный портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua>

УДК 796.01.1

Вадим Андріанов, Тарас Андріанов

СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Андріанов В. Є., Андріанов Т. В. Становлення творчої особистості через систему фізичного виховання та здоровий спосіб життя майбутніх учителів.

У статті розкриваються особливості формування звички до здорового способу життя як невід’ємного компонента становлення творчої особистості майбутнього вчителя в системі фізичного виховання. Акцентується увага на важливості застосування активних форм навчання на заняттях з фізичного виховання.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, рух, творча особистість, фізичне виховання, студент.

Андріанов В. Е., Андріанов Т. В. Становление творческой личности через систему физического воспитания и здоровый образ жизни будущих учителей.

В статье раскрываются особенности формирования привычки к здоровому образу жизни как неотъемлемого компонента становления творческой личности будущего учителя в системе физического воспитания. Акцентируется внимание на важности применения активных форм обучения на занятиях по физическому воспитанию.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, движение, творческая личность, физическое воспитание, студент.

Andrianov V. Ye. , Andrianov T. V. The formation of a creative personality through the system of physical education and healthy lifestyle of the future teachers.

The article defines peculiarities of the formation of habits for a healthy lifestyle as an integral component of formation of a creative personality of the future teacher in the system of physical education. The attention is focused on the importance of application of active forms of education in physical training classes.

Key words: healthy lifestyle, motion, creative personality, physical education, a student.

Сучасна система фізичної культури максимально наближається до життєвих потреб людини, яка повинна усвідомлювати, що заняття фізичними вправами, спортом зберігають і зміцнюють її здоров’я, здійснюють освітній, оздоровчий і виховний вплив, формують творчу особистість, упевнену у своїх силах.

Творча особистість у системі фізичного виховання – це пізнання самого себе, сформовані цінності, потреби, звички, інтерес до фізичної культури, мотиви бути здоровим, життєрадісним, працездатним. Система фізичного виховання детально дозволяє пізнати психофізичну сферу особистості – моторну, вольову, емоційну, сенсорну, когнітивну, що цілком відповідає основній меті всебічного та гармонійного розвитку сучасної особистості.

Визначаючи структуру творчої компетенції особистості, фахівці з фізичної культури

розкривають загальні закономірності культури особистості. Це означає, що студент оволодіває знаннями, практичними вміннями й навичками, творчими здібностями, набуває почуття радості і задоволення.

Водночас слід наголосити на тому, що в сучасній системі фізичного виховання проблема формування творчої особистості реалізується недостатньо. Ми у своїй роботі спираємося на такі методичні праці оздоровчо-культурологічного й освітньо-виховного спрямування таких дослідників: К. Габрієлян, С. Гвоздій, Ю. Григор'єва, І. Іванова, А. Козикіна, Т. Маляренко, Р. Узянбаєва, Л. Пахомова, Л. Поліщука, А. Щедрина, І. Беха, Г. Ващенко, Т. Глазько, Д. Давиденка, Р. Купчинова, С. Лапаєнко, С. Омельченка, Н. Паніної, Т. Титаренко, Ю. Щедрина, О. Яременка та інших.

Отже, можна стверджувати, що потребують утілення конкретні ідеї, теоретичні розробки та методики, спрямовані на формування життєво важливих рухових навичок і розвиток фізичних якостей, звички до здорового способу життя як невід'ємного компонента творчої особистості в системі фізичного виховання. Тому нині фахівці з фізичної культури та спорту у своїй роботі здійснюють складний пошук нових методик та методів, що будуть сприяти формуванню звички дотримуватися здорового способу життя, правил гігієни, уникати шкідливих звичок, що є актуальною проблемою сьогодення.

Мета статті: теоретично та методично обґрунтувати формування звички до здорового способу життя як невід'ємного компонента становлення творчої особистості майбутнього вчителя в системі фізичного виховання.

Одним із найважливіших завдань вищої школи в розділі «Фізичне виховання» є розвиток творчої особистості, що дає змогу студентам у процесі навчання оволодіти теоретичними знаннями з основ здоров'я, а також набути практичних навичок здорового способу життя.

Проблемі формування здорового способу життя присвячено дослідження таких вітчизняних науковців, як: В. Агарова, Н. Бугашева, Г. Голобородька, Н. Завидівської, С. Лапаєнка, В. Ніколаєнка та багатьох інших. З позиції сучасних дослідників, фізичне виховання повинно стати одним із пріоритетних напрямків освіти, визначальним чинником у процесі формування навичок здорового способу життя як практичної дисципліни, що сприяє усвідомленню студентами сутності здорового способу життя та вчить практичним діям задля зміцнення і збереження здоров'я [6, с. 176].

Поняття «здоровий спосіб життя» включає фізичне, духовне та соціальне здоров'я. Взаємозумовленість цих понять виступає не сукупністю, а результатом їх розвитку. Якщо будь-який з трьох цих компонентів дорівнюватиме нулю, то й загальний показник дорівнюватиме нулю [1, с. 11].

Інтеграція до європейського освітнього простору спонукає викладачів фізичного виховання впроваджувати у навчальний процес прогресивні науково-педагогічні технології, які відповідають потребам творчої особистості. Саме на основі виховання у студентів творчої компетентності щодо фізичного вдосконалення (збагачення творчого потенціалу) починають розвиватися такі професійно важливі якості, як рівень знань і відповідні педагогічні уміння творчого характеру задля підвищення розумової працездатності та покращення здоров'я. У сучасній науковій літературі виокремлено певні принципи компетентнісного підходу щодо формування творчої особистості, підкреслюється, що ставлення до свого здоров'я як цінності і розвиток здоров'язбережувальних компетентностей педагога забезпечує високий рівень здоров'я, озброює необхідним багажем знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації здорового способу життя та виховання в учнів високої культури здоров'я [3, с. 35].

Слід зазначити, що аналіз літературних джерел і вивчення практичного досвіду показали, що близько 75 % дорослого населення, у тому числі 62 % осіб студентського віку, мають низький і середній рівень фізичного здоров'я, неефективно використовують основи і принципи здорового способу поведінки в повсякденному житті.

Студентські роки характеризуються певними тенденціями щодо умов, форм і побуту та взаємозв'язками між особистим і громадським життям, саме через здоровий спосіб життя формується життєвий досвід удосконалення знань, що відповідають потребам сьогодення. Суспільство створює умови для творчих виявів особистості, яка володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, наполегливістю.

Упевненість у своїх фізичних і психічних можливостях – найважливіша умова розкриття потенційних можливостей особистості студента. Упевненість у собі – важливе джерело мотивації у повсякденному житті. Цілеспрямованому культивуванню впевненості у студентські роки може сприяти активна спортивна діяльність. Результати дослідження показали, що спортивна діяльність сприяє розвитку впевненості, оскільки у студентів, які займаються спортивною діяльністю, зафіксовано нижчий рівень невпевненості порівняно зі студентами, які спортивною діяльністю не займаються [2, с. 675].

Творча особистість майбутнього вчителя виникає лише внаслідок наявності у неї творчих здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється новизна, оригінальність, унікальність її майбутньої педагогічної діяльності. За визначенням С. Сисоевої, професійно-педагогічна діяльність – творча діяльність, якій притаманні властивості творчого та дослідницького процесу [4, с. 97].

Творчий підхід майбутнього педагога при доборі ігор і вправ на заняттях фізичною культурою сприяє формуванню звички до здорового способу життя, дозволяє здійснювати самоконтроль за власним здоров'ям.

Формування творчої спрямованості особистості до фізичної культури – це оволодіння теоретичними основами, створення бази педагогічних навичок та вмінь під час виконання фізичних вправ і засвоєння знань з фізичного виховання.

Фізичні вправи впливають на розвиток і зміцнення м'язових груп плечового поясу, шиї, тулуба, ніг, сприяють формуванню правильної постави, підвищують рухливість суглобів і працездатність аеробної функції, покращують роботу всіх органів і систем організму. При цьому необхідно прагнути до самовдосконалення творчих здібностей на основі проектування фізичного навантаження.

Фізична підготовка – головна ознака творчої особистості. Майбутній педагог повинен уміти керувати своїм руховим режимом у добовому та тижневому біологічному ритмі, який передбачає правильну організацію сну, харчування та різні види рухової активності.

При проведенні оздоровчих заходів необхідно підтримувати постановку пізнавальних проблем, розв'язанням яких є творча активність і творче переосмислення кожної фізичної вправи, віра у свої сили, можливості і здібності та впевненість у творчому успіху. Варто враховувати ступінь складності фізичних вправ і творчу активність під час виконання, забезпечувати атмосферу психологічного та фізичного комфорту.

Фізична культура та спорт є творчим процесом, і тому на заняттях можна формувати мотивацію творчої діяльності під час використання активних форм навчання.

Важливим у реалізації завдань системи фізичного виховання студентів є знання їх особистісних якостей, фізичного та психічного здоров'я, стійкості нервової системи до різних видів подразнень, інтересів, можливостей. Здоровий спосіб життя та фізичний розвиток

студента забезпечує лише оптимальний руховий режим, зумовлений закономірностями, психологічними й анатомо-фізіологічними потребами. У процесі виховання здорового способу життя в особистості розвивається стійке й усвідомлене ставлення до здоров'я, зумовлене позитивними інтересами та потребами, прагнення до вдосконалення власного здоров'я, творчості й духовного світу [5, с. 163].

Нами було проведено дослідження педагогічних умов формування звички до здорового способу життя через використання системи фізичного виховання студентів педагогічного інституту. У студентські роки вибір способу життя є відповідальним рішенням у житті творчої особистості. Формуючи у студентів звичку здорового способу життя, ми використовували засоби, що дозволяли студенту вірити у свої сили і можливості, знаходити певний шлях до себе та давали можливість успішно корегувати якості повноправної фізично розвиненої особистості суспільства.

Нами було розроблено комплексну програму педагогічних впливів на студентів щодо формування здорового способу життя. Характерною рисою комплексної програми педагогічного впливу на формування здорового способу життя є вплив на мотиваційно-ціннісну, емоційно-вольову та природну потребу, формування її у стійку норму поведінки. Наші дослідження дозволили виявити ті умови формування потреби здорового способу життя, які вимагають здійснення сучасних психолого-педагогічних та фізкультурно-оздоровчих впливів на студентське життя. Так, аналізуючи одержані дані, можна стверджувати, що процес формування здорового способу життя в дослідно-експериментальній групі мав творчу професійно-педагогічну спрямованість, а рівень фізичної активності дозволяє наголосити на компетентності студента щодо власного здоров'я (показники сформованості здорового способу життя наприкінці експерименту зросли). Це свідчить, що компетентність майбутніх фахівців освітянської галузі щодо формування здорового способу життя є важливою і зумовлюється об'єктивними суспільними потребами професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням їх інтересів та побажань.

За результатами нашого дослідження, фізична активність, як умова мотивації щодо здорового способу життя і експрес-інформація про свій фізичний стан, наявна у 67,3 % студентів, а 40,6 % студентів не могли дати чіткої відповіді про своє ставлення до культури здорового способу життя, оскільки мають шкідливі звички (тютюнопаління та вживання алкоголю).

Ефективність комплексної програми в дослідно-експериментальній роботі вказує на те, що перш ніж формувати звичку до здорового способу життя, необхідно розширити теоретичні знання та практичні вміння з сучасної оздоровчої системи, застосовувати спеціальні комплекси фізичних вправ чи засобів, які впливають на розвиток творчих здібностей, підвищують творчу активність майбутніх педагогів, що є необхідною умовою для готовності їх до раціональної організації праці та відпочинку, гігієни тощо. Відтак фізкультурно-оздоровча діяльність повинна бути спрямована на формування творчої особистості у всій повноті її сутнісних сил, що є культурою здорового способу життя.

За період дослідної роботи завдяки набутим знанням, творчому підходу до керування своїм руховим режимом у добовому, тижневому та річному циклі позитивне ставлення до здорового способу життя в майбутніх учителів досягло 95,3 %. Це вказує на необхідність внесення коректив як до змісту навчання, так і до процесу трансляції знань, формування вмінь і навичок.

У процесі розроблення експериментальної програми в основу формування звички до

здорового способу життя були покладені такі напрямки:

- оздоровчо-профілактичні заходи, включаючи лікарський контроль; аналіз причин захворювання; індивідуальний підхід у разі необхідності реабілітації на основі біомедичних даних і результатів тестування; використання спеціальних відновлювальних заходів під час і після виконання фізичних вправ;

- зміна структури рухової активності; модернізація змісту анатомо-фізіологічного складника біологічно-валеологічної освіти; перерозподіл навчального часу на основі застосування інноваційних та тренінгових методик;

- встановлення міжпредметних зв'язків з анатомією і фізіологією людини, основами гігієни; формування інструктивних навичок і вмінь самостійно займатися фізичними вправами, здійснювати самоконтроль за власним станом здоров'я;

- комплексний підхід щодо виховання високої культури особистої гігієни, санітарії, загартовування.

Уважаємо, що під час визначення етапів формування звички здорового способу життя у майбутніх фахівців освітянської галузі необхідно враховувати соціальну ситуацію, що характеризує кожний етап студентського віку, умови й чинники педагогічного процесу та показники здоров'я.

Можна стверджувати, що окреслена проблема спрямована на фізкультурно-оздоровчу діяльність, яка відкриває для студентів щось нове, стимулює їх інтерес, потребу, звичку, зумовлює формування творчої компетентності з невід'ємними складниками здорового способу життя.

Модернізація дисципліни «Фізичне виховання» у ВНЗ – це сукупність ефективних методів, форм і засобів, що дозволяє збільшити рухову активність на заняттях з фізичного виховання, формує творчий стиль діяльності і самостійність творчо мислити, спрямованих на зміцнення здоров'я, підвищення функціональних можливостей організму до здорового способу життя. Формування звички до здорового способу життя сприяє підвищенню рівня загальної і спеціальної підготовки й дієздатності функціональних систем організму, розвитку сили різних груп м'язів, розвитку рухових здібностей, спрямованих на творчість щодо оздоровчої та спортивної діяльності. Доцільне використання творчих дій у системі фізичного виховання, безперечно, залежить від особистості, її творчості та майстерності.

Отже, формування творчої особистості, яка володіє знаннями, вміннями та навичками фізичної культури, є об'єктивною передумовою її професійної компетентності, є тією основою, на якій формується інтелектуальний, духовний і фізичний потенціал.

Література

- 1. Баканова А. Ф.** Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи / А. Ф. Баканова // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 6. – С. 8–11.
- 2. Марчик В. І.** Вплив спортивної діяльності на розвиток впевненості в залежності від успішності навчання / В. І. Марчик, І. Л. Мінжоріна // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : [зб. наук. праць] / гол. ред. В. М. Костюкевич. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2015. – Вип. 19. – Т. 2. – С. 672–679.
- 3. Радіонова О.** Місце компетентності здоров'язбереження в структурі компетентності педагога / Олена Радіонова // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку: XXI Всеукр. наук.-практ. конф. (Кіровоград, 21-23 травня 2015 року) : [матеріали конференції]. – Кіровоград : КДПУ ім В. Винниченка, 2015. – С. 132–137.
- 4. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості: [підручник] / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
- 5. Стасюк В.** Виховання спрямованості на формування здорового способу життя: проблема визначення / Василь Стасюк, Леонід Олейник // Валеологічна

освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку: XXI Всеукр. наук.-практ. конф. (Кіровоград, 21–23 травня 2015 року): [матеріали конференції]. – Кіровоград: КДПУ ім В. Винниченка, 2015. – С. 158–163. **6. Титаренко А. А.** Формирование здорового образа жизни у студенческой молодежи / А. А. Титаренко // Актуальні проблеми медико-біологічного забезпечення фізичної культури, спорту та реабілітації: I Міжн. наук.-практ. інтер.-конф. (Харків, 23 квітня 2015 року): [збірник доповідей]. – Харків: ХДАФК, 2015. – С. 173–176.

УДК 37.013.42 (075.8)

Екатерина Беляева

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Беляева К. Ю. Дослідження готовності майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів.

У статті розглянуто основні положення про використання діагностичного інструментарію для дослідження готовності майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу здібних учнів та засобів її формування, вказано основні методики й результати дослідження, проведеного зі студентами ВНЗ.

Ключові слова: соціальний педагог, соціально-педагогічний супровід, діагностика, готовність.

Беляева К. Ю. Исследование готовности будущих социальных педагогов к социально-педагогическому сопровождению одаренных школьников.

В статье рассмотрены основные положения о использовании диагностического инструментария для исследования готовности будущих социальных педагогов к сопровождению одаренных учеников и средства ее формирования, указаны основные методики и результаты исследования, проведенного со студентами вузов.

Ключевые слова: социальный педагог, социально-педагогическое сопровождение, диагностика, готовность.

Belyaeva K. Yu. The study of future social teachers' readiness for social and educational support of gifted pupils.

The article deals with the basic statements about the use of diagnostic tools to identify the readiness of the future social teachers to support gifted pupils and means of its formation. The basic techniques and results of the study carried out with university students are given.

Key words: social teacher, social and educational support, diagnostics, readiness.

На современном этапе развития общества приоритетным заданием в системе высшего образования остается качественная подготовка будущих социальных педагогов, умеющих эффективно организовывать свою деятельность, осуществлять сопровождение одаренных школьников, их окружения, создавать условия для раскрытия талантов и способностей ребенка, поддержки его на государственном уровне. При этом важно учесть, что рост потребности общества в квалифицированных специалистах, способных влиять на решение социальных проблем, вызывает необходимость их профессиональной подготовки.

Важнейшим этапом в подготовке специалистов является подбор необходимого диагностического материала для выявления уровня готовности будущих социальных педагогов к осуществлению профессиональной деятельности и проверки эффективности использованных средств формирования их готовности к выполнению различных видов деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме диагностирования готовности будущих специалистов социальной сферы к осуществлению профессиональной деятельности показал, что изучены такие ее аспекты: методы совершенствования диагностических исследований образовательного процесса (Н. Чегодаев, В. Царьков, Д. Царькова), диагностика профессионально значимых личностных качеств будущих социальных педагогов (Л. Кобышева). Наряду с этим отмечается недостаточная разработка вопроса о диагностике готовности социальных педагогов к осуществлению основных видов их профессиональной деятельности, средств повышения готовности специалистов к основным видам работы.

В последнее время наблюдается смещение акцента со стороны негативных аспектов жизни на обеспечение развития сильных сторон личности, ее творческого потенциала, талантов и возможностей. Интерес к исследованиям, посвященным развитию одаренности, вызван практической необходимостью в определении факторов внутреннего равновесия и развития личности, ее адекватной самореализации. На наш взгляд, эти факторы могут быть сформированы с помощью социально-педагогического сопровождения ребенка в учебной среде.

Анализ проблем социализации одаренных школьников позволил сделать вывод, что одаренные школьники относятся к категории детей, которые требуют внимания со стороны социального педагога, а его профессиональная деятельность по организации их социального сопровождения будет способствовать формированию адекватного отношения окружающих к их успехам, уменьшению конфликтных ситуаций и недоразумений, которые возникают в результате ускоренного развития одаренного ребенка. Это дает основание считать, что одной из актуальных проблем подготовки будущих социальных педагогов является разработка диагностического инструментария для выявления уровня готовности будущих социальных педагогов к социальному сопровождению одаренных школьников.

Как отмечает С. Карпова, «в процессе социализации в современном обществе одаренный ребенок испытывает на себе воздействие таких факторов риска, как: стресс, эмоциональная незрелость, выраженность поведенческих и эмоционально-волевых нарушений, неуверенность в себе, тревожность в ситуациях межличностного взаимодействия, что приводит к появлению неуспешности социальных контактов со сверстниками, родителями, учителями» [1]. Таким образом, для успешной социализации одаренных школьников и снижения негативного влияния различных факторов на их развитие необходимо, на наш взгляд, организовывать их социально-педагогическое сопровождение.

Анализ исследований О. Ярошевского показал, что наличие адекватного инструментария является обязательным условием объективной диагностики текущего состояния процесса подготовки будущих специалистов и ее последующих этапов [5]. Нами определены такие критерии и показатели подготовки будущих социальных педагогов к социально-педагогическому сопровождению одаренных школьников:

– мотивационно-ценностный (направленность профессиональных интересов на будущую деятельность с одаренными школьниками, мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности и решению проблем их социализации через осознание

необходимости организации социально-педагогического сопровождения одаренных школьников, потребность в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании как необходимое условие эффективного взаимодействия с одаренными учениками);

- когнитивный компонент (знания: по истории исследования проблемы одаренности; о специфике работы социального педагога с одаренными школьниками; об организации социально-педагогического сопровождения одаренных школьников);

- практический компонент (умения: аналитические, коммуникативные, организаторские, мобилизационные, творческие);

- личностный компонент (качества личности: доброжелательность, эмпатия, гуманизм, коммуникабельность). Для прослеживания динамики изменений у будущих социальных педагогов в процессе их профессиональной подготовки нами подобран соответствующий диагностический инструментарий: разработанный нами тест для выявления когнитивной готовности будущих социальных педагогов к социально-педагогическому сопровождению одаренных школьников, который включает в себя вопросы о понятии одаренности, проблемах социализации одаренных детей, их сопровождении; тест мотивационной структуры личности В. Мильмана, который позволяет выявить мотивационный и эмоциональный профили личности, увидеть направленность интересов студентов для прогнозирования работы с ними в направлении сопровождения одаренных школьников, а также тест на определение направленности личности (В. Смекайл, М. Кучер), определение способности к эмпатии (И. Юсупов) [3].

Использование основных перечисленных методик в ходе пилотажного этапа исследования способствовало созданию целостной картины об уровнях готовности будущих социальных педагогов к сопровождению одаренных учеников, а также отбору эффективного диагностического инструментария для их выявления. Выбор данных методик обусловлен критериями и показателями готовности специалистов к сопровождению одаренных школьников и необходимостью дальнейшего формирования знаний, умений, навыков и опыта работы у социальных педагогов в указанном направлении. Исходя из этого, необходимо назвать базовые понятия, которые должны быть усвоены студентами в процессе их подготовки, а также продиагностировать процесс этого усвоения и применения знаний социальными педагогами на практике.

Так, А. Власова, Е. Цвенгер, М. Червонный, Т. Швалева определяют социально-педагогическое сопровождение одаренных детей как «взаимосвязанную деятельность всех субъектов сферы образования и других социально ответственных структур, направленную на создание благоприятной образовательной среды, обеспечивающей интеллектуальное обогащение учащихся за пределами школы и способствующей развитию их потенциальных возможностей» [2, с. 250]. Исходя из определения, важнейшим результатом социально-педагогического сопровождения одаренных школьников является создание благоприятной среды, способствующей развитию потенциальных возможностей. Поэтому от того, насколько будущие социальные педагоги сами нацелены на развитие своего потенциала, необходимого для организации социально-педагогического сопровождения, и будет зависеть их результат взаимодействия с одаренными школьниками. В процессе организации социально-педагогического сопровождения социальный педагог должен помнить о том, что чрезмерное погружение в мир собственных переживаний может вообще привести к замкнутости одаренного школьника, поэтому будущий специалист должен иметь: достаточный уровень мотивации к работе с одаренными школьниками, устойчивый интерес к взаимодействию с ними; владеть знаниями об особенностях и проблемах социализации

одаренных школьников; придерживаться принципов поликультурности при организации сопровождения одаренных школьников, проявлять терпение к таким ученикам, знать особенности общения с ними.

Таким образом, важно, чтобы у будущего социального педагога, работающего с одаренными детьми, была достаточная мотивация к развитию своих профессиональных умений и навыков. В результате исследования готовности студентов – будущих социальных педагогов во время констатирующего этапа экспериментального исследования, проведенного на базе Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды, Коммунального заведения «Харьковской гуманитарно-педагогической академии», Харьковской государственной академии культуры, Херсонского государственного университета, обнаружено, что большинство студентов ориентированы на успешное выполнение своей будущей профессиональной деятельности (75 %).

На этапе констатации было выявлено, что у студентов недостаточно сформированы умения, которые необходимы им для организации социально-педагогического сопровождения одаренных школьников, а именно: проявление нетерпимого отношения к людям, которые мыслят нестандартно, выдвигают собственные идеи, которые отличаются от взглядов студентов. Оценка творческих умений студентов осуществлялась в рамках педагогической практики в процессе их взаимодействия с одаренными школьниками. Следовательно, отсутствие подготовки специалистов к организации социально-педагогического сопровождения одаренных школьников влияет на возникновение трудностей у студентов при определении ими проблем одаренных школьников, их анализа и исследования, незнание основных методик диагностирования проблем адаптации личности.

В ходе проведения формирующего этапа экспериментального исследования нами обнаружена инертность со стороны некоторых студентов к получению новых знаний об одаренных школьниках. В ходе проведения диагностирования студентов IV курса во время тренинговых занятий мы выяснили, что: 50 % студентов затруднились четко представить характеристику проблем одаренных школьников, воспитывающихся в семьях «группы социального риска», а 60 % – не охарактеризовали специфику работы социального педагога в специализированном учреждении для одаренных школьников. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости использования средств для формирования у студентов знаний о сущности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в специализированных учреждениях, об особенностях работы социального педагога с ними. Недостаточно освещенным и научно обоснованным является вопрос организации социально-педагогического сопровождения одаренных школьников во внешкольной деятельности, много нерешенных проблем остается с организацией их досуга, который отличается своей спецификой и содержательной наполненностью. Дети, у которых выявлены особые способности к обучению, спортивной, художественной деятельности, лидерства, имеют особенности в своем развитии, которое происходит не только во время учебной деятельности, а преимущественно во внеучебной. Исходя из этого, для будущих социальных педагогов был разработан спецкурс [4], в процессе освоения которого студенты смогли более детально ознакомиться с тем, как они могут способствовать решению проблем одаренных школьников, а также то, как это отразится на их профессиональном росте.

Следует отметить, что после проведенных с будущими социальными педагогами тренингов по подготовке их к работе с одаренными школьниками во время педагогической практики в общеобразовательных учебных учреждениях показатели их личностной готовности к социально-педагогическому сопровождению выросли на 27 %, а развитие

умений моделювати рішення соціально-педагогічних ситуацій – на 25 %. Результати повторного анкетування показали, що у студентів підвищилися не тільки інтерес к роботі з даної категорії дітей, а також і знання особливостей і проблем їх соціалізації. Важно відзначити і те, що студенти навчилися аналізувати проблемні ситуації, виникаючі в середі, де навчається одарований школяр. Підвищення якості знань студентів в цьому напрямку, розвиток практичних умінь сприяло покращенню показників їх мотивації к соціально-педагогічному супроводженню одарованих школярів.

Таким чином, необхідними умовами ефективного підготовки майбутніх соціальних педагогів к соціально-педагогічному супроводженню одарованих школярів є не тільки формування їх готовності к вирішенню соціально-педагогічних ситуацій, а також розвиток їх особистісних і професійних якостей, комунікативних і організаторських умінь, інтереса к роботі з одарованими дітьми, але і своєчасна їх діагностика, адекватно вибрані її методи і засоби для підвищення готовності соціальних педагогів к якісному супроводженню учасників навчально-виховного процесу. Використання педагогічного тестування, психологічних стандартизованих методик в процесі підготовки соціальних педагогів, проходження експертизи, перевірених на валідність і надійність, допомагає виявити глибину знань соціальних педагогів, рівень загальної освітленості к професії соціального педагога, а також рівень знань і сформованість умінь, необхідних для роботи з одарованими дітьми.

Література

1. Карпова С. І. Проблема дитячої одарованості на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти: [монографія] / С. І. Карпова. – Одинцово: АНОО «Одинцовський гуманітарний університет», 2008. – 151 с. **2.** Модель соціального супроводження інтелектуально одарованих дітей в області фізики і математики, забезпечуюча їм необхідну академічну мобільність / М. А. Червоний, Т. В. Швалева, А. А. Власова, Е. І. Цвенгер // Вестник ТГПУ (TSPU Bullutin). – 2012. – № 7 (122). – С. 250. **3. Яковенко К. Ю.** Методичні рекомендації зі спецкурсу «Організація соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів» за вимогами кредитно-модульної системи для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності «Соціальна педагогіка» / К. Ю. Яковенко. – Харків: ХНПУ, 2011. – 68 с. **4. Яковенко К. Ю.** Методичні матеріали тренінгу «Практичні аспекти підготовки соціального педагога до роботи з обдарованими дітьми» / К. Ю. Яковенко. – Харків: ХНПУ, 2010. – 36 с. **5. Ярошенко О. Г.** Діагностика професійно-практичної підготовки студентів професій «людина-людина» з використанням кваліметрії // Міжнародний журнал експериментальної освіти. – 2013. – № 4 – С. 342–344.

УДК 371.13:372.4

Наталія Борисенко, Наталія Сидоренко

МОДЕЛЮВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Борисенко Н. М., Сидоренко Н. І. Моделювання самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи: діагностичний аспект.

У статті проаналізовано можливості комп'ютерної діагностики самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи в межах синергетичного підходу,

визначено основні принципи, етапи та умови моделювання елементів діагностичного процесу.

Ключові слова: діагностика, самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкової школи, синергетичний підхід, моделювання педагогічних процесів.

Борисенко Н. М., Сидоренко Н. И. Моделирование самообразовательной деятельности будущего учителя начальной школы: диагностический аспект.

В статье проанализированы возможности компьютерной диагностики самообразовательной деятельности будущего учителя начальных классов в рамках синергетического подхода, обозначены основные принципы, этапы и условия моделирования элементов диагностического процесса.

Ключевые слова: диагностика, самообразовательная деятельность будущего учителя начальной школы, синергетический подход, моделирование педагогических процессов.

Borisenko N. M., Sydorenko N. I. Modeling of self-educational activity of future primary school teacher: the diagnostic aspect.

In the article possibilities of computer diagnostics of self-educational activity of future primary school teacher within the synergetic approach are analyzed, the basic principles, stages and conditions of modeling of diagnostic process elements are defined.

Key words: diagnostics, self-education of future primary school teachers, teaching skills, synergetic approach, modeling of diagnostic processes.

Перебудова структури і змісту вищої професійної освіти зумовила необхідність розв'язання низки проблем, пов'язаних з удосконаленням процесу методичного супроводу фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Відповідно до нормативних документів галузевого стандарту вищої освіти основними принципами фахової підготовки є такі: цілеспрямованість, прогностичність, технологічність, діагностичність. Це дає підстави визначати теоретико-методологічну базу самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя та її ефективної діагностики з урахуванням необхідності використання компетентнісної парадигми освіти в межах синергетичного підходу.

Мета статті полягає у визначенні моделі процесу діагностики самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Проблема формування самоосвітніх компетенцій майбутнього вчителя, як зазначає І. Шапошнікова, стала останнім часом все більше виходити на загальнодидактичний, загальнопедагогічний і методологічний рівні і потребує проведення спеціальних досліджень, пов'язаних із визначенням нових підходів до структурування змісту підготовки вчителя, осучаснення технологічного забезпечення процесу навчання, зміни особистісного бачення викладачами і студентами необхідності інтерактивної взаємодії як запоруки підвищення якості освіти.

Грунтуючись на дослідженнях психологів і педагогів (В. Бондаря, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, М. Фіцули, Л. Хоружої), що у різні роки розробляли теоретико-методологічні і технологічні засади формування дидактичних умінь різного ієрархічного підпорядкування, ми ставили за мету з'ясувати умови успішної діагностики самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Наш інтерес до синергетичного підходу як стратегії управління складними системними об'єктами був зумовлений пошуком відповіді на питання: як забезпечити умови резонансного впливу на систему методичної підготовки

майбутніх учителів початкових класів. Діагностичні процедури дають, як правило, можливість перевірити якість засвоєння комплексних дидактичних умінь. Контрольні зрізи, зазвичай, фіксують певні утруднення студентів у дидактичному поясненні методичних варіантів прояву таких процесів, як: конструювання методів навчання відповідно до заданих умов, визначення ланок процесу засвоєння знань у структурі методичного змісту уроку, здійснення цілепокладання і цілезабезпечення на кожному з методичних етапів відпрацювання змісту навчального матеріалу.

Так, у роботі С. Кульневич [5] розкрито особливості синергетичної концепції самоорганізуючого навчання, В. Маткін досліджував особливості ціннісно-синергетичного підходу в процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів [6]. На нашу думку, для ефективного формування навичок самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів необхідно звернути увагу на активне використання інноваційних технологій навчання. Звичайно, процес формування компетентності є досить індивідуальним для кожного студента і зумовлений багатьма суб'єктивними чинниками. Водночас упровадження нових стандартів вищої професійної освіти потребує і від викладачів зміни власних стереотипів у викладацькій діяльності.

Моделювання педагогічних систем є одним з найважливіших завдань сучасної педагогіки і психології. Завдяки моделюванню можна відтворити не лише статичну дидактичного процесу, а і його динаміку. Під моделюванням розуміють не тільки процес побудови, але й дослідження моделей. Наявність науково обґрунтованої моделі навчального процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. А це особливо важливо для освітнього процесу, бо в ньому обов'язково слід передбачати й прогнозувати майбутній позитивний результат.

У педагогічній науці метод моделювання досліджувався у працях В. Афанасьєва, В. Венікова, Б. Глинського, І. Новик, Г. Суходольського, В. Штоффа й ін. Науковцями встановлено, що педагогічне моделювання засноване на *системі принципів*. Дослідниця О. Чуб [9] до їх складу відносить:

1. *Принцип особистісних пріоритетів* припускає центрування уваги на особистісних властивостях студента, схильностях, здатностях, пріоритетах, цінностях. Побудова моделі педагогічного процесу, в першу чергу, базується на принципах гуманізації, демократизації, природовідповідності й ін.

2. *Принцип саморозвитку* спрямований на створення таких педагогічних моделей, які відрізнялися б динамічністю, могли варіюватися залежно від конкретної навчально-виховної та соціальної ситуації.

3. *Принцип реальності* означає відтворюваність розробленої педагогічної моделі на практиці в близьких освітніх умовах.

Модель дидактичного процесу – це еталонне уявлення про навчання, виховання або розвиток суб'єктів діяльності. Модель дидактичного процесу визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу в різноманітних навчальних закладах і може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною і соціально-технологічною.

Характеризуючи взаємовідносини студента і викладача в межах синергетичної моделі педагогічної освіти, Г. Нестеренко [7] зазначає, що вони мають відзначатися:

- відкритістю освітнього процесу і змісту навчального матеріалу для інновацій, які можуть запропонувати не лише викладачі, а й студенти;
- переходом від переважної орієнтації на відтворювальні навчальні завдання до орієнтації на продуктивну теоретичну і практичну діяльність;

- заміною суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин викладача і студента на взаємини вільної співпраці заради розвитку й пізнання;
- дотриманням викладачами принципів індивідуального підходу до студентів зі спрямованістю навчально-виховної роботи на їх самоосвіту, самовиховання, самореалізацію;
- звільненням студента і викладача від стереотипів і педагогічних догм у організації й у змісті навчально-виховного процесу;
- сприянням системи вищої освіти формуванню у майбутніх фахівців відповідальності за долю всього суспільства.

На наш погляд, зазначені позиції повинні мати місце і в процесі формування методичних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

Навчальний процес формування методичних умінь вчителів початкових класів є складним системним об'єктом, детальне вивчення якого передбачає необхідність його організації з урахуванням системного підходу до всіх складників: цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання студентів у ВНЗ. Для оптимальної організації самоосвітньої діяльності та її діагностики має бути виокремлення у змісті навчального матеріалу *цільового, емоційно-ціннісного, критичного, рефлексивного, творчого і регулюючого* компонентів.

Успіх процесу залежить від відповідності запропонованих технологій структури діяльності, що неможливе без застосування педагогічного моделювання. Вимоги до моделей, розроблені Д. Новіковим [8], передбачають наявність низки вимог.

Першою вимогою є інгерентність, що визначає достатній ступінь погодженості створюваної моделі з середовищем (створювана модель має бути погодженою з освітнім середовищем, у якому вона буде функціонувати, входити до складу цього середовища як природня складова частина).

Друга вимога – простота моделі, пов'язана з процесом формалізації в моделюванні, яке полягає у виокремленні істотних якостей або характеристик моделі і нехтуванні інших, менш важливих і менш істотних.

Третя вимога – адекватність моделі, що означає можливість з її допомогою досягнення поставленої мети педагогічної діяльності згідно з окресленими цілями. Адекватність моделі означає, що вона досить повна, точна й може бути реалізована [2]

Перш ніж приступити до моделювання процесу самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи, доцільно було дослідити питання про те, які види моделей педагогічних систем застосовуються в педагогічних науках. Вивчення літератури з цього аспекту моделювання дозволило встановити, що: у теорії педагогічного проектування виокремлюють *прогностичну модель* для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; *концептуальну модель*, засновану на інформаційній базі даних і програми дій; *інструментальну модель*, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання й навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами; *модель моніторингу* для створення механізмів зворотного зв'язку й способів корегування можливих відхилень від запланованих результатів; *рефлексивну модель*, яка створюється для вироблення розв'язку у випадку виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій.

Найбільш поширеним типом моделей у педагогіці є *структурно-функціональні моделі*, в основі яких лежать істотні зв'язки і відношення між компонентами системи. У загальному випадку структурно-функціональні моделі представляють у вигляді п'яти компонентів: цільового, змістового, практичного, рефлексивно-оціночного, ціннісно-мотиваційного [2].

Так, О. Чуб, аналізуючи процес створення освітньої педагогічної моделі, виокремлює

такі етапи у її побудові:

1. Діагностичний, на якому відбувається визначення фактичного, наявного рівня сформованості готовності.

2. Установочно-орієнтаційний, під час якого розкривається значимість формування відповідних знань, умінь і професійно-значимих якостей, ставляться цілі й завдання професійно-педагогічної підготовки. На цій стадії студенти ознайомлюються з перспективами розвитку особистісного професійного росту, відбувається їхнє первинне самовизначення щодо пропонованих програм і стратегій професійного розвитку.

3. Діяльнісно-формулюючий, на якій відбувається залучення студентів до творчої виховної діяльності у межах спеціально створених педагогічних умов. Здійснення поточного контролю й керування діяльністю студентів припускає зростання їхньої активності, участь у побудові варіативного компонента навчальних програм, у виборі рольових позицій від імітатора й спостерігача до перетворювача й організатора, а також надання свободи вибору шляхів, способів і засобів здійснення навчальної й професійної діяльності.

4. Рефлексивно-оцінний, де здійснюється аналіз і рефлексія, оцінка й самооцінка ступеня засвоєння студентами творчої виховної діяльності й готовності до неї.

5. Закріплюючо-ідентифікуючий, у ході якого відбувається корекція й самокорекція набутих знань, умінь і якостей, їх закріплення, а також доповнення й зміна програми професійного розвитку студента.

6. Діагностико-контролюючий, на якому визначається рівень готовності студентів до творчої виховної діяльності, а також перевірка ефективності протікання процесу формування даної готовності [10].

Дослідниця вважає, що процес проходження стадій носить циклічний характер, де зміст і кількість циклів визначається етапами підготовки й змінами в рівнях готовності студента до творчої виховної діяльності.

Ознайомлення з теоретичними основами педагогічного моделювання дало можливість обґрунтовано підійти до розроблення моделі самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

У розробленні моделі діагностики методичних умінь майбутніх учителів початкової школи ми враховували те, що моделювання педагогічного процесу забезпечить інтелектуально-особистісний розвиток студентів за умови, якщо:

- модель передбачатиме єдність і цілісність інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку студентів, враховуватиме основні елементи педагогічного процесу (мету освіти, її зміст, педагогічні технології, учасників навчальної діяльності, їх позиції і взаємини) і буде зорієнтована на інтеграцію цілей, змісту, умов і специфічних характеристик особистісно зорієнтованого навчання;

- кожний елемент моделі буде зорієнтований на її мету, а сама мета виступатиме системоутворювальним елементом моделі;

- у змісті навчання враховуватимуться особливості інтелектуально-особистісного розвитку кожного студента, а індивідуальна траєкторія формування методичних умінь студента орієнтуватиметься на пріоритет його особистісного змісту й цінностей, різноманіття можливостей, здібностей і потреб;

- при реалізації всіх варіантів моделі враховуватиметься специфіка педагогічного процесу, забезпечуватиметься рефлексія на рівні знань, почуттів і видів діяльності кожного студента. Перевагою методики є універсальність, зручність та економічність у проведенні обстеження та обробленні результатів, гнучкість – можливість варіювати як тестовий

матеріал (списки цінностей, мотивів), так і інструкції.

У своїх підходах до розроблення моделі діагностики методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми також уважали, що модель має розкривати особливості даного феномену, відображати основні етапи його формування, фіксувати основні елементи дидактичної системи забезпечення реалізації даного процесу у практиці навчання студентів.

Відповідно, лабораторією впровадження програмних педагогічних засобів ХДУ був створений інструмент діагностики методичної компетентності студентів факультету дошкільної та початкової освіти – веб-сайт «ecology». Сайт опублікований за адресою *ecology.ksu.ks.ua*. Сайт розроблявся з використанням технології ASP.NET 2.0 та MS SQL Server 2005. (веб-сайт відкритий до доступу студентам, що пройшли авторизацію та зараховані у групу викладачем). Відповідно до структурних компонентів світогляду (діяльнісного, особистісного, когнітивного) він дає змогу аналізувати філософські, політологічні, соціальні, моральні, природничі, естетичні аспекти ставлення студентів до екологічних проблем. Закрита форма відповідей давала можливість автоматизувати процедуру підрахунку результатів і здійснити це за допомогою комп'ютера. Перевагою методики є універсальність, зручність та прозорість у проведенні обстеження та обробленні результатів. Ознайомитися з результатом тестування має можливість не тільки викладач, але і студент, результат тестування візуалізовано у вигляді діаграм, викладач має можливість змінювати зміст тестів, категорії, параметри оцінювання. Програма легко встановлюється в декілька кроків і не потребує великого об'єму вільного місця в пам'яті комп'ютера. Системні вимоги до програмного та апаратного забезпечення:

1. Доступ до мережі Internet.

2. Наявність версій браузера (версій, які не нижче): Internet Explorer 6, Firefox 2, Google Chrome.

3. Процесор 1100Mhz, оперативна пам'ять 256Mb.

Ураховуючи те, що сучасні студенти мають ноутбуки або персональні комп'ютери, застосування цієї програми є актуальним. Зауважимо також, що на факультеті дошкільної та початкової освіти ХДУ, де проводилося експериментальне дослідження, створені спеціальні умови для активного використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Так, на факультеті є комп'ютерний клас, розрахований на роботу підгрупи з 12 осіб, регламентом роботи факультету передбачено час для самостійної роботи студентів у комп'ютерному класі, всі комп'ютери підключено до мережі Інтернет і до внутрішньої університетської мережі. Це також дає змогу виконувати завдання, пов'язані з їх фахом не тільки в аудиторії, а й у позаурочний час, що значно підвищує якість підготовки майбутніх спеціалістів.

Сайт має галерею та сторінку відвідувачів, де студенти можуть залишати свої враження від курсу та побажання. Комп'ютерна візуалізація навчальної інформації позитивно впливає на когнітивні процеси: стимулює увагу студентів під час виконання тестових завдань, активізує процеси мислення під час створення навчальних проєктів екологічного спрямування. Застосування кольору, графіки, звуку, сучасних засобів відеотехніки дозволяє моделювати різноманітні ситуації (Рис. 1):



Рис. 1. Стартова сторінка програми.

Після тестування програма автоматично виконує потрібні розрахунки і демонструє графічне зображення результатів (Рис. 2):

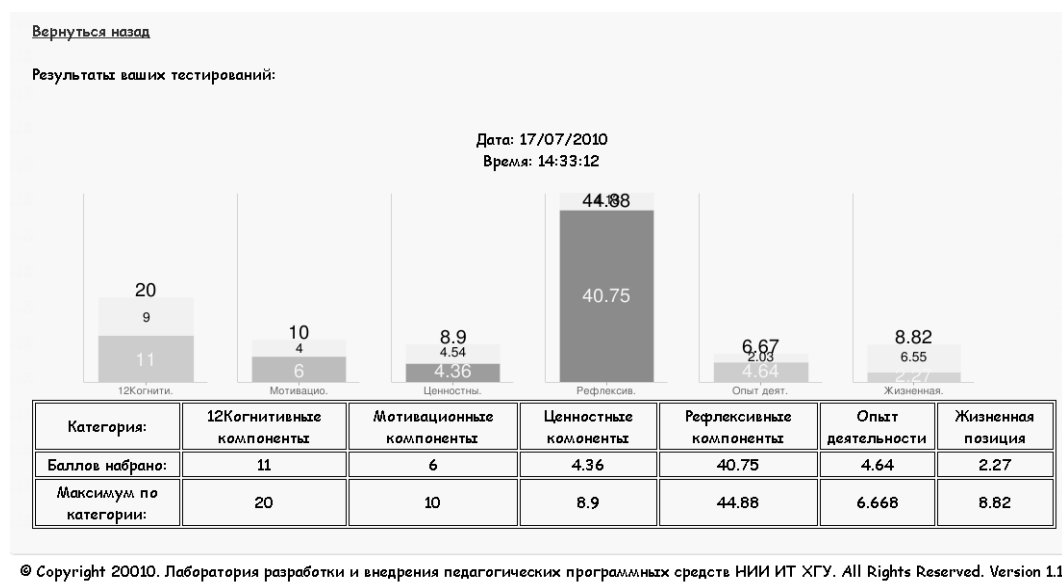


Рис. 2. Карта розвитку показників когнітивних, мотиваційних, рефлексивних компонентів, відображена у стовпчиковій діаграмі.

У своїх підходах до розв'язання проблеми ми виходили з того, що можливості комп'ютера як навчального засобу пов'язані з його потенціальним впливом на різноманітні види діяльності студентів під час навчання у вищому закладі, а саме:

- здатністю впливати на результативність основних видів діяльності студентів, якість самостійної роботи, оптимізувати підготовку до аудиторної роботи, педагогічної практики та науково-дослідницької діяльності;
- стає доступним дистанційне навчання, що дає можливість студентам отримувати необхідну методичну допомогу в будь-який час і в бажаному обсязі;
- створюється оптимальне середовище для удосконалення технологічної майстерності щодо екологічного виховання дітей дошкільного віку;
- виникає можливість регулювати рівень навчальних завдань у міру ускладнення, що позитивно відображається на ефективності контролю знань на кожному етапі навчання;
- підвищується мотивація діяльності завдяки індивідуалізації навчання, можливості самостійно обирати траєкторію навчання;

– комп'ютерна візуалізація навчальної інформації позитивно впливає на когнітивні процеси: стимулює увагу студентів під час виконання тестових завдань, активізує процеси мислення під час створення навчальних проектів екологічного спрямування. Застосування кольору, графіки, звука, сучасних засобів відеотехніки дозволяє моделювати різноманітні ситуації.

У подальших роботах розглянемо методику створення типологічних груп (за рівнем знань та спрямованістю інтересів), що дає змогу викладачам диференціювати самостійну роботу студентів, визначаючи коло питань для самостійного опрацювання.

Література

1. Бондаренко С. В. Моделювання складних системно-діяльнісних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях [Електронний ресурс] / С. В. Бондаренко. – Режим доступу : <http://roman.by/r-89699.html> **2. Горячова М. В.** Моделирование педагогических процессов [Электронный ресурс] / М. В. Горячова. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/zk/arj/2007/11/Goryachova.pdf>. **3. Зязюн І. А.** Краса педагогічної дії [навч. посіб.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 268 с. **4. Игнатова В. А.** Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – №8. – С. 26–31. **5. Кульневич С. В.** Педагогика личности от концепций до технологий: [учеб.-практ. пособ. для учителей] / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель», 2001. – С. 106–109. **6. Маткин В. В.** Ценностно-синергетический подход и его реализация в процессе педагогической подготовки будущих учителей / В. В. Маткин // Наука и школа. – 2001. – № 6. – С. 10–12. **7. Нестеренко В. Г.** Можливості особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти / В. Г. Нестеренко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 25–34. **8. Новиков Д. А.** Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с. **9. Хоружа Л. Л.** У пошуках нової моделі педагогічної освіти / Л. Л. Хоружа // Вища школа. – 2009. – №11. – С. 23–31. **10. Чуб Е. В.** Моделирование педагогического процесса как средство формирования ключевых компетенций будущего специалиста [Электронный ресурс] / Е. В. Чуб. – Режим доступа : http://www.conf.muh.ru/080215/thesis_Chub.htm **11. Штофф В. А.** Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 300 с.

УДК: 378.147:62

Аліна Бугра

МОДЕЛЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ

Бугра А. В. Модель індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей ВНЗ.

У статті обґрунтовано необхідність розв'язання проблеми індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей під час вивчення математики у вищому навчальному закладі. Автором запропоновано експериментальну модель індивідуалізації, яка містить цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, технологічний, оцінно-результативний блоки. Методологічним підґрунтям побудови моделі визначено системний, синергетичний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, варіативно-модельний і компетентнісний підходи.

Ключові слова: модель, моделювання, педагогічне моделювання, структура моделі,

індивідуалізація, самостійна навчальна діяльність.

Бугра А. В. Модель индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов технических специальностей вузов.

В статье обоснована необходимость решения проблемы индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов технических специальностей при изучении математики в высшем учебном заведении. Автором предложена экспериментальная модель индивидуализации, которая содержит целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, оценочно-результативный блоки. Методологическим основанием построения модели определены системный, синергетический, личностно ориентированный, деятельностный, вариативно-модельный и компетентностный подходы.

Ключевые слова: модель, моделирование, педагогическое моделирование, структура модели, индивидуализация, самостоятельная учебная деятельность.

Bugra A. V. Self-learning activity individualization model of students of engineering specialties at HEI.

In the article the necessity of solving the problem of individualization of independent educational activity of students of technical specialties in the study of mathematics at high school is grounded. The author has offered the experimental model of individualization containing the target, theoretical and methodological, informative, technological, evaluative-efficient units. System, synergetic, learner-centered, activity, variative and simulation, and competency-based approaches have been defined as the methodological basis for a model development.

Key words: model, modeling, pedagogical modeling, model structure, individualization, self-learning activities.

Проблема підготовки випускника вищої технічної школи до самоосвіти протягом життя набула особливої актуальності в сучасних умовах бурхливого розвитку науки і техніки, оскільки для творчої життєдіяльності особистості необхідним є постійне оновлення професійних знань та вмінь. У зв'язку з цим активізувалися науково-педагогічні пошуки, вектором яких є удосконалення системи самостійної навчальної діяльності студентів вищої школи (В. Антропов, В. Буряк, О. Малихін, О. Коновал та ін.), зокрема, студентів технічних спеціальностей (О. Королук, Ю. Зінковський, Т. Горюнова). Проте, незважаючи на розлогі наукові розвідки в цьому дослідницькому полі, окремі аспекти організації самостійної навчальної діяльності студентів ВНЗ не були досліджені ґрунтовно. Першочергово це стосується проблеми індивідуалізації самостійної навчальної діяльності (СНД) студентів при вивченні математики. Саме тому наші дослідницькі зусилля були спрямовані на теоретичне розроблення та апробацію моделі індивідуалізації СНД студентів технічних спеціальностей ВНЗ з урахуванням специфіки навчання математики. Висвітлення окремих результатів наших дослідницьких пошуків у цьому напрямі ми визначили *метою* пропонованої *статті*.

За визначенням Б. Советова та С. Яковлева: «Модель (лат. *modulus* – міра) – це об'єкт-заступник об'єкта оригіналу, що забезпечує вивчення деяких властивостей оригіналу» [2, с. 65].

Звертаючись до методу моделювання, важливо врахувати результати дидактичних розвідок М. Кларіна, який здійснив характеристику моделей організації навчального процесу. На переконання автора, поняття моделі навчання ґрунтується на такому: модель описує навчальний процес цілісно, враховуючи не тільки логіко-змістову сторону навчання, але й

послідовність у часі, що особливо важливо для цілісного уявлення про загальну картину цього процесу [4]. Окрім того, «метод моделювання як спосіб пізнання дійсності, надає можливості логічно побудувати послідовні дії, на основі обґрунтованих положень створити конструкцію, що відображає сутність системи чи процесу і механізми їхнього функціонування, розкрити динаміку взаємозв'язку складників, виявити шляхи оптимізуючого впливу на процес функціонування певного явища» [Тамо ж, с. 45].

Процес моделювання – це відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, що обумовлюється раніше визначеною метою та спрямовується на практичне застосування результатів. Окрім того, моделювання є ще й методом створення і дослідження моделей, при цьому наукова модель розглядається як уявна чи матеріальна реалізована система, що адекватно відображає предмет дослідження і здатна змінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет [3, с. 63]. Результатом моделювання є модель, яка використовується для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови сконструйованих об'єктів.

Доречним слід уважати зауваження А. Чижа щодо педагогічної моделі як створеної або обраної дослідником системи, що припускає експериментальну перевірку [10].

Педагогічне моделювання, за визначенням Є. Лопатко, дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик та окремих «сторін» навчально-виховного процесу в межах певного визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно-орієнтованому або іншому рівнях [6].

Ураховуючи дослідницьку позицію Ю. Бабанського щодо оптимізації навчально-виховного процесу [2] та узагальнюючи вищевикладене, можна виокремити особливості педагогічного моделювання, які постали підґрунтям побудови експериментальної моделі процесу індивідуалізації СНД студентів технічних спеціальностей ВНЗ під час вивчення математичних дисциплін.

1. Модель у педагогіці розглядається як створена або обрана дослідником система, яка відтворює для цілі пізнання характеристики (компоненти, елементи, властивості, відношення, параметри і т. п.) об'єкта, що вивчається, і внаслідок цього знаходиться з ним у такому відношенні заміщення й схожості, що її дослідження слугує опосередкованим способом отримання знання про цей об'єкт і дає інформацію, яка однозначно перетворюється в інформацію про пізнаваний об'єкт і припускає експериментальну перевірку.

2. Педагогічне моделювання має евристичний характер, указує на те, що побудова і вивчення моделей переслідують мету отримання нової інформації про педагогічні об'єкти, явища та процеси, які є предметом моделювання, можливі шляхи їх практичного використання. Системний підхід і метод моделювання складних педагогічних процесів, таких як індивідуалізація самостійної навчальної діяльності, дають можливість їх багатобічного і цілісного дослідження.

3. На основі використання аналогій, які мають не лише пояснювальну, але й прогностичну та практичну значущість, моделювання допомагає зробити вивчення педагогічних явищ та процесів більш глибоким за своєю суттю.

4. Педагогічне моделювання допомагає наочно (у вигляді схем, малюнків, опису, коротких словесних характеристик) схарактеризувати процес, який вивчається, визначити поетапну логіку його розгортання та (або) технологію реалізації моделі.

У процесі моделювання ми насамперед урахували, що теперішнього часу в освіті відбувається перехід від авторитарної моделі навчального процесу до особистісно

зорієнтованої моделі, в центрі якої перебуває студент з його потребами, мотивами, знаннями, ціннісними настановами [8, с. 43].

Теоретичний аналіз досліджень, присвячених вивченню педагогічних систем, показав, що мають місце різні точки зору на структуру педагогічної моделі. Нашій дослідницькій позиції найбільш близькою є та, в якій у структурі моделі використовують цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний (процесуальний) та результативний компоненти [8, с. 48].

Використовуючи метод моделювання в нашому дослідженні, ми розглядаємо експериментальну модель індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення математичних дисциплін як послідовну, складну систему взаємопов'язаних компонентів (блоків), яка ґрунтується на вимогах урахування і розвитку індивідуально-типологічних особливостей студентів, необхідності задоволення суспільних потреб у фахово компетентних фахівцях з вищою технічною освітою, готових до постійної самоосвіти («освіти протягом життя»). При цьому ми не претендуємо на остаточне розв'язання проблеми індивідуалізації самостійної навчальної діяльності в процесі математичної підготовки, а пропонуємо один із варіантів її розв'язання, представлений у вигляді експериментальної моделі (схема).

Компонентами (блоками) «Моделі індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення математичних дисциплін» ми визначили: цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, технологічний (що у свою чергу містить діагностувальний та процесуальний складники) і оцінно-результативний.

Характеризуючи сутність основних блоків експериментальної моделі, зазначимо, що відповідно до потреб суспільства, конкретизованих у Законі «Про вищу освіту», від студента вищої технічної школи вимагають формування професійної компетентності фахівця (майбутнього інженера), з притаманними йому такими якостями як здатність самостійно приймати відповідні рішення, усвідомлювати і самостійно визначати мету професійної діяльності, складником якої є постійна навчально-пізнавальна діяльність, оцінювати й коригувати її процес та результати з урахуванням тенденцій науково-технічного прогресу. На основі цього соціальне замовлення в контексті нашого дослідження можна окреслити як формування особистості фахівця з вищою технічною освітою, підготовленого до самостійної навчальної діяльності на рівні, який задовольняє вимоги вищої професійної школи і суспільства в цілому.

Цільовий блок урахує особливості соціального замовлення та визначає мету індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів під час вивчення математичних дисциплін.

Відповідно до соціального замовлення загальна *цільова спрямованість* експериментальної моделі пов'язана з підвищенням рівня готовності студентів ВНЗ до самостійної навчальної діяльності у процесі математичної підготовки на засадах урахування та розвитку їх індивідуально-типологічних особливостей.

Теоретико-методологічний блок характеризує систему методологічних підходів та принципів індивідуалізації СНД, обґрунтовує необхідність побудови експериментальної моделі з урахуванням системи вихідних, найголовніших теоретичних положень, які характеризують загальні підходи до організації навчально-виховного процесу підготовки спеціаліста [6, с. 49]. Система методологічних підходів містить: системний, синергетичний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, варіативно-модельний і комплексний підходи.



Схема. Модель індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей ВНЗ при вивченні математичних дисциплін

Змістовий окреслює специфіку змісту математичної підготовки і визначає її можливості в засвоєнні студентами теоретичних та практичних засад самостійної навчальної діяльності з урахуванням їх особистісних потреб та індивідуально-типологічних особливостей.

Технологічний блок передбачає добір форм, методів, засобів діагностики індивідуально-типологічних особливостей студентів, їх дидактичне диференціювання, на

засадах якого має здійснюватися індивідуальна та групова СНД на лекційних, семінарсько-практичних заняттях, консультаціях і в позааудиторний час.

Завершальною фазою реалізації моделі постає *оцінно-результативний блок*. Його призначення – забезпечення системного моніторингу процесу та результатів самостійної навчальної діяльності студентів у процесі математичної підготовки, визначення динаміки руху студентів у типологічних групах у напрямі зростання рівнів готовності до СНД ($\alpha_1 \rightarrow \alpha_2 \rightarrow \alpha_3 \rightarrow \alpha_4$). Результатом ефективності «моделі» ми визначаємо підвищення цього рівня до оптимально можливого відповідно до індивідуально-типологічних особливостей кожного студента та орієнтації особистості на постійну самоосвіту.

Отже, ми надали загальну характеристику розробленої в процесі дослідно-експериментальної роботи моделі індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей ВНЗ під час вивчення математичних дисциплін. Структура експериментальної моделі містить: соціальне замовлення, яке детермінує взаємозумовлені та взаємопов'язані між собою: цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, технологічний, та оцінно-результативний компоненти (блоки). Для забезпечення функціонування експериментальної моделі в реальній навчальній практиці необхідно обґрунтувати дидактичні умови ефективності цього процесу. При цьому слід зауважити, що визначення умов дієвості експериментальної моделі постає не менш важливим ніж конструювання, адже одне й те ж педагогічне явище, яке реалізується в різних умовах може привести до отримання різних результатів. Обґрунтування умов реалізації моделі індивідуалізації СНД студентів технічних спеціальностей ВНЗ під час вивчення математичних дисциплін ми вбачаємо перспективними напрямом подальших наукових розвідок.

Література

1. **Антропов В. А.** Организация самостоятельной работы студентов / В. А. Антропов, Н. И. Шаталова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 76 с.
2. **Бабанский Ю. К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 192 с.
3. **Кабак В.** Модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів технічного університету до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій / Віталій Кабак. – Нова педагогічна думка : Науково-методичний журнал. – 2013. – № 3 (75). – С. 63–66.
4. **Кларин М. В.** Инновационная модель обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – Москва : Педагогика, 1994. – 167 с.
5. **Лопатко Є. О.** Моделивання педагогічних систем і процесів / Є. О. Лопатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
6. **Матвієнко О. В.** Створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики / О.В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3 (44). – С. 44–52.
7. **Слюсаренко Н. В.** Дистанційна форма навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів : [навч.-метод. посіб.] / Н. В. Слюсаренко, О. В. Кохановська. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. – 104 с.
8. **Советов Б. Я.** Моделирование систем : [учеб. для вузов] / Б. Я. Советов, С. А. Яковлев. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Москва : Высш. школа, 2001. – 343 с.
9. **Философский энциклопедический словарь** / [ред. Аверинцев С. С.]. – [2-е изд.]. – Москва : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
10. **Чиж А. Н.** История вопроса разработки модели учителя в 60-80-е годы XX столетия / А. Н. Чиж // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті : Орієнтири та напрямки сучасної освіти : Матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф. / редкол. В. С. Курило та ін. ; М-во освіти і науки України, Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ. – 2005. – Ч. 4. – С. 261–269.

ІМІДЖЕВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА НОВАЦІЯ

Довга Т. Я. Іміджева компетентність майбутнього вчителя початкової школи як освітньо-професійна новація.

У статті здійснено порівняльний аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців на проблему професійної компетентності вчителя. Розкрито сутність іміджевої компетентності вчителя та показано її взаємозв'язок з професійною компетентністю. Подано приклади дидактичних засобів для формування іміджевої компетентності у змісті освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: професійна компетентність, іміджева компетентність, іміджева діяльність, освітньо-професійна підготовка, майбутній учитель початкової школи.

Довга Т. Я. Имиджевая компетентность будущего учителя начальной школы как образовательно-профессиональная новация.

В статье осуществлен сравнительный анализ взглядов отечественных и зарубежных ученых на проблему профессиональной компетентности учителя. Раскрыта сущность имиджевой компетентности учителя и показана ее взаимосвязь с профессиональной компетентностью. Приведены примеры дидактических средств для формирования имиджевой компетентности в содержании образовательно-профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, имиджевая компетентность, имиджевая деятельность, образовательно-профессиональная подготовка, будущий учитель начальной школы.

Dovga T. Ya. The image competence of future primary school teachers as the educational and professional innovation.

The article presents a comparative analysis of the views of native and foreign scholars on the issue of professional competence of teachers. The essence of teacher's image competence is considered, and its relationship with professional competence is shown. The examples of didactic tools for the formation of image competence in the content of educational and professional training of future primary school teacher have been given.

Key words: professional competence, image competence, image work, educational and professional training, future primary school teachers.

Сучасне українське суспільство потребує оновлення змісту освіти, усвідомлення пріоритету цінностей освіти в системі культурних цінностей особистості, що спонукає науковців до вивчення процесу професійного становлення майбутнього педагога, удосконалення процесу фахової підготовки у вищих навчальних закладах, визначення професійно необхідних якостей сучасного спеціаліста.

Представники психолого-педагогічної науки аналізують процес професійного становлення з різних позицій, а саме: розвитку в майбутнього педагога особистісних та професійно значущих якостей, здібностей та вмінь, сутності різних аспектів педагогічної

діяльності, результативності професійної підготовки, зокрема формування професійної компетентності.

До вивчення проблеми професійної компетентності в різний час зверталися російські вчені: Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, Н. Кузьміна, Л. Мітіна. А. Хуторської та ін. Вітчизняні дослідники (Н. Бібік, Я. Кодлюк, М. Митник, О. Овчарук, О. Онаць, О. Савченко, І. Соколова, О. Ситник та ін.) активно займаються вивченням професійної компетентності педагогів різного фаху.

Переважає більшість дослідників професійної компетентності за основу її сутності обирають професійні знання та вміння й визначають зміст означеного поняття: «сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності» (Е. Зеєр); «сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу, його особливим чином структуроване наукове і практичне знання задля найкращого розв'язання педагогічних завдань» (Н. Кузьміна); «співвідношення професійних знань і умінь, з одного боку, і професійних позицій, психологічних якостей – з іншої» (А. Маркова); «знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні й розвитку (саморозвитку) особистості» (Л. Мітіна) тощо.

Уважаємо, що реалізація компетентнісного підходу до освіти ставить науковців перед необхідністю більш глибокого проникнення в структуру даного феномену та подальшого пошуку невиявлених або малодосліджених аспектів професійної компетентності.

Метою статті є визначення сутності іміджевого складника професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи та пошук можливостей для її формування в змісті освітньо-професійної підготовки.

Під професійною компетентністю прийнято розуміти інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівців, яка відображатиме рівень знань, умінь і навичок, досвіду, достатніх для здійснення певного роду діяльності, пов'язаної з прийняттям рішень.

Відповідно до сучасних словникових тлумачень професійна компетентність учителя передбачає володіння необхідною сукупністю знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості; сукупність знань, досвіду, умінь гнучкого володіння педагогічною технологією, віднайдення оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб та інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки [4, с. 133].

За визначенням С. Дружилова, професійна компетентність педагога є якісною характеристикою особистості фахівця, яка включає систему науково-теоретичних знань як у предметній галузі, так і в галузі педагогіки і психології. Професійна компетентність педагога – це багатофакторне явище, яке включає в себе систему теоретичних знань учителя і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтегративні показники його культури (мовлення, стиль стосунків, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних галузей знань тощо. [3, с. 42].

Отже, дослідники професійної компетентності вважають її складним, динамічним явищем, яке містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації в дійсності та підходи щодо розв'язання завдань і виокремлюють у її структурі такі компоненти:

- компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності;
- професійну творчість діяльності, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів розв'язання проблем професійної діяльності;

– системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управлінської праці при розв’язанні складних нестандартних завдань;

– конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності; праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при розв’язанні різних проблем професійної діяльності тощо.

У науковій літературі останніх років уживаються інваріанти терміна професійна компетентність, такі, як: педагогічна, психологічна, соціальна, комунікативна, екологічна, управлінська тощо. Наведемо деякі з них.

Спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпраця, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної діяльності;

аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики й володіння технологіями подолання професійних деструкцій;

екстремальна професійна компетентність – здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, під час аварій, порушеннях технологічних процесів.

Болгарська дослідниця Гінка Димитрова розглядає професійну компетентність як інтегральну характеристику конкурентоспроможної особистості та виокремлює в її складі такі підкомпетентності: концептуальну, комунікативну, конфліктну, компетентність в емоційній сфері, компетентність в окремих сферах діяльності тощо [1, с. 234].

Така структурно-видова різноманітність професійної компетентності відкриває перед науковцями можливість для подальшого розвитку та розгалуження цього складного педагогічного феномену.

Ми погоджуємося з думкою М. Митника, що головною метою підготовки фахівця в соціально-економічних умовах суспільства стає не здобуття ним кваліфікації в обраній вузькоспеціальній сфері, а набуття та розвиток певних компетентностей (або компетенцій), які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу. Це потребує впровадження відповідних змін у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців і, у першу чергу, майбутніх педагогів [5, с. 39].

Тому вважаємо необхідним наукове вивчення іміджевої компетентності та спробуємо представити її як новачку у змісті освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Визначення іміджевої компетентності вперше зафіксовано в працях російської дослідниці О. Перелігіної (2003 р.), яка вивчала імідж як психологічний феномен: «Є особлива комплексна якість суб’єкта іміджу, яка визначається як іміджева компетентність, що являє собою здатність і готовність до створення продуктивного іміджу та його цілеспрямованої корекції в ході інтерсуб’єктної іміджевої взаємодії, спрямованої на оптимізацію іміджу. Іміджева компетентність припускає можливість цілеспрямованого розвитку, ступінь якого співвідноситься з рівнем професіоналізму діяльності зі створення іміджу» [6].

Пізніше це визначення взяла за основу російська дослідниця С. Яндарова (2005 р.), яка розглядала іміджеву компетентність як різновид комунікативної компетентності, що забезпечує високий рівень адекватності сприйняття суб’єктами один одного під час іміджевої взаємодії [7].

Обидві дослідниці пов'язують іміджеву компетентність з діяльністю зі створення іміджу, тобто іміджевою діяльністю, яку ми розглядаємо як різновид професійної діяльності і вважаємо, що до неї потрібно обов'язково готувати майбутнього вчителя початкової школи.

Іміджева діяльність учителя – різновид професійно-педагогічної діяльності, яка реалізується засобами особистісно-професійного іміджу. Залежно від об'єкта іміджевого впливу ця діяльність поділяється на внутрішню (іміджотворчу) і зовнішню (іміджоперетворювальну):

1. *Іміджотворча діяльність* – це рефлексивно-творча діяльність учителя, спрямована на самого себе. Вона передбачає цілеспрямоване використання особистісно-професійного іміджу задля особистісного самозростання та професійного самовдосконалення. Під впливом іміджотворчої діяльності відбувається інтенсивний розвиток особистісних та професійно значущих іміджевих характеристик учителя, утверджується його іміджева позиція в педагогічному процесі.

2. *Іміджоперетворювальна діяльність* – організаційно-творча діяльність педагога, спрямована на учнівську аудиторію (аудиторію іміджу) та шкільне середовище. Використання особистісно-професійного іміджу з такою метою забезпечує вдосконалення іміджевої поведінки вчителя та гуманізацію освітнього середовища. Інструментами (засобами) іміджоперетворювальної діяльності вчителя є іміджевий вплив та іміджева взаємодія, унаслідок яких у школярів формуються позитивні іміджеві якості, підвищується рівень навчальних досягнень та вихованості.

Суб'єктом іміджоперетворювальної діяльності виступає педагог (її ініціатор та організатор). Об'єктом зазначеної діяльності є учнівська аудиторія (свідомість, воля, почуття учнів), а предметом виступають іміджеві характеристики школярів, які формуються під дією особистісно-професійного іміджу вчителя в навчально-виховному процесі.

Ефективним засобом формування іміджевої компетентності майбутнього вчителя початкової школи ми вважаємо роботу з педагогічними кейсами під час вивчення ними навчальної дисципліни «Імідж сучасного вчителя» [2]. На першому етапі ми пропонуємо студентам ознайомитися зі змістом педагогічного кейса та відповісти на запропоновані запитання. Наприклад:

«Яким має бути вчитель молодших школярів»

(Уривок з творів Шалви Амонашвілі)

Перш за все, учитель повинен любити дітей такими, якими вони є. Він повинен однаково ставитися до слухняного малюка й до пустуна, тугодума й кмітливого, старанного й ледачого. Любов і доброта – це основні якості, якими слід керуватися кожному вчителю. Грубе поводження з дітьми неприпустиме. Педагог повинен уміти усвідомлювати учнів, а також шанобливо ставитися до їхніх справ і турбот. Щоб займатися вихованням малюка, під час якого дитина сама є помічником у своєму вихованні, потрібно розуміти її прагнення, сердечні переживання і душу. Учитель повинен бути оптимістом. Тут йдеться про діяльний оптимізм – педагог якомога глибше проникає в душу малюка, у його внутрішній світ і віднаходить способи розвитку та виховання. Такі якості, як стриманість, суворість, скромність, щирість, інтелігентність, чуйність, а також любов до життя повинні бути в кожного вчителя (вихователя). Учитель повинен весь час прагнути бути таким, оскільки він є прямим посередником між малюком і знаннями. Дітлахи вбирають морально-етичні норми, духовні цінності через особистісні риси педагога.

Як ви розумієте поняття «діяльний оптимізм»? Яких рис вимагає від учителя виховання малюків? Виокремте з-поміж них особистісні та професійні якості.

Другим етапом роботи з педагогічним кейсом є самостійна постановка студентами запитань за змістом кейса. На третьому етапі студенти отримують завдання самостійно скласти педагогічний кейс за матеріалами педагогічної спадщини відомих педагогів чи педагогічної періодики та представити його на обговорення в студентській групі.

Робота з педагогічними кейсами доповнюється виконанням спеціальних вправ на практичному занятті «Імідж і педагогічна професія».

Вправа «Висловлювання про вчителя»

Мета: ознайомити студентів з висловами видатних людей про вчителя.

Обладнання: картки з висловами про вчителя.

Інструкція: кожен студент отримує картку, вголос зачитує вислів та пропонує іншим студентам обмінятися думками стосовно почутого.

«Коли вчителі будуть привітні та ласкаві, не будуть відштовхувати від себе дітей своїм суворим поведінням, а будуть приваблювати їх своєю прихильністю, манерами і словами... Коли вчителі будуть ставитися до учнів з любов'ю, тоді вони легко завоюють їх серце так, що дітям буде приємніше бути в школі, ніж удома» (*Я. Коменський*).

Учитель, вихователь має бути благочестивим, розумним, сумирно мудрим, лагідним, стриманим, не лиходієм, не злим, не заздрисником, не сміхотворцем, не лихословом, а в усьому показувати зразок для наслідування, і щоб учні були, як їхній учитель (*Зі статуту Львівської братської школи 1856 р.*).

Я кажу вам: без прагнення до наукової роботи вчитель елементарної школи неминуче підпадає під владу трьох педагогічних демонів: механічності, рутинності, банальності. Він дерев'яніє, кам'яніє, опускається (*А. Дістервег*).

Тільки рішуча людина, енергійна, з твердим характером, така, що знає, чого вона хоче, чому вона хоче і які засоби ведуть до виконання її волі, – тільки така людина може виховати рішучих, енергійних, сильних характером людей (*А. Дістервег*).

Першою і найбільш потрібною учителеві якістю хай буде добронравність. Бо він є дзеркалом, дивлячись в яке, юнаки бачать весь розквіт доброчесті... Отже, хай буде учитель дзеркалом добрих звичаїв, і чого вчить або вчити збирається, те саме, як на зразкові, хай показує на самому собі (*О. Духнович*).

У школі має бути якнайбільше яскравих барвистих годин. І для того, щоб вихователь захопив дитину розповіддю (а діти дуже люблять розповідь), потрібно бути простим і щирим, самому відчувати й уникати пишних фраз (*П. Блонський*).

Виховання дітей потребує найсерйознішого тону, найпростішого і щирого. В цих трьох якостях полягає найвища правда вашого життя. Щонайменша брехливість, легковажність прирікають виховну роботу на невдачу (*А. Макаренко*).

Змушений приховувати і обминати труднощі, вихователь легко може деморалізуватись, стати лицемірним, розчаруватися й розледачити... Виникають скарги на невдачу: якщо Бог хоче когось покарати, то робить його вихователем (*Януш Корчак*).

Учителю потрібно трудитися багато років, щоб побачити предмет свого творіння...; нікого так часто не відвідує почуття невдоволення, як учителя; ні в якій праці помилки й невдачі не призводять до таких важких наслідків, як у вчительській (*В. Сухомлинський*).

Учителю потрібно володіти величезним талантом людинолюбства і безмежною любов'ю до своєї праці й перш за все до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливість почуттів – а без цих важливих якостей праця педагога перетворюється в муку (*В. Сухомлинський*).

Якщо ви хочете бути улюбленим вчителем, дбайте про те, щоб вихованцеві було, що в

вас відкривати. Якщо ж ви кілька років однаковий, якщо минулий день нічого не додав до вашого багатства, ви можете стати обридлим і навіть ненависним... Серця й уми юнацтва можна завоювати в наші дні тим сплавом моральної краси та інтелектуального багатства, який відкриває перед юнацтвом все нові й нові якості людини (В. Сухомлинський).

Наведені нами види роботи збагачують педагогічний світогляд студентів та розширюють горизонти їхньої обізнаності зі специфічними рисами професії вчителя, що є важливим аспектом формування іміджевої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Отже, іміджева компетентність майбутнього вчителя входить до складу професійної компетентності, а її формування є важливою ознакою ефективності освітньо-професійної підготовки та передумовою успішного професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи.

Література

1. Димитрова Г. Формиране на бъдеща конкурентоспособна личност чрез образователно възпитателния процес / Гинка Димитрова // Образование и възпитание за утре – между традицията и иновациите / Фондация «Човешина» «Авангард Прима», 2015. – С. 230–243. **2. Довга Т. Я.** Імідж сучасного вчителя : [навч.-метод. посіб.] / Т. Я. Довга. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив-Систем», 2015. – 146 с. **3. Дружилов С. А.** Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Научно-публицистический альманах : СО РАО, ИПК, Новокузнецк. – 2005. – Вып. 8. – С. 40–49. **4. Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с. **5. Митник М. М.** Професійна компетентність вчителя як загальна умова педагогічної діяльності / М. М. Митник // Професійні компетенції та компетентності вчителя [матеріали регіонального науково-практичного семінару]. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 37–40. **6. Перельгина Е. Б.** Имидж как феномен интересубъектного взаимодействия: Содержание и пути развития: дисс. ... доктора психол. наук по спец. : 19.00.05, 19.00.13 «Психология развития, акмеология». – Москва, 2003. – 697 с. **7. Яндарова С. В.** Имидж личности: содержание, функции и мотивации построения: дисс. ... канд. психол. наук по спец.: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». – Москва, 2005. – 187 с.

УДК 378.14:37.011.31

Наталія Єсіна

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Єсіна Н. А. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутнього педагога.

У статті розкрито поняття «компетентність», «професійна компетентність»; описано види і підвиди професійної компетентності майбутнього педагога, які впливають на результати навчально-виховної та управлінської діяльності студентів; подано авторське визначення «компетенція», визначено структурні складники професійної підготовки майбутнього педагога.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетенція, компетентнісний підхід, підготовка майбутнього педагога, професійна підготовка майбутніх педагогів.

Есина Н. А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего педагога.

В статье раскрыто понятие «компетентность», «профессиональная компетентность», «компетентностный подход»; описаны виды и подвиды профессиональной компетентности будущего педагога, которые влияют на результаты учебно-воспитательной и управленческой деятельности студентов; дано авторское определение понятию «компетенция»; определены структурные компоненты профессиональной подготовки будущего педагога.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетенция, компетентностный подход, подготовка будущего педагога, профессиональная подготовка будущего педагога.

Yesina N. A Competence-based approach in the professional training of future teachers.

In the article the concept «competence», «professional competence», «competence-based approach» is shown, types and subspecies of professional competence of future teacher which influence the results of educational and administrative activity of students are described, the author's definition of the concept «competence» is given, structural components of professional training of future teacher are defined.

Key words: competency, competence, professional competence, competence-based approach, teacher's training, teacher's professional training.

Одно из основных требований к выпускнику высшего педагогического заведения – быть всесторонне развитым специалистом. Образование все больше ориентируется на высокую культуру, творческую инициативу, самостоятельность, мобильность будущих педагогов, что требует качественно нового подхода к формированию будущего специалиста. Выпускнику педагогического университета придется работать в учебных заведениях разной направленности. В одних случаях для работодателя будет важна квалификация и усвоенные учебные программы, а в других – способность работника, в оптимальный срок реализовать определенный проект, направленный на решение проблем развития организации, предприятия, учреждения.

В последние годы в системе высшего педагогического образования компетентностный подход исследовали много отечественных и зарубежных ученых (Н. Брижак, Н. Ефремова, Н. Нагорная, Є. Огарев, О. Пометун, В. Химинец).

Цель статьи – определить роль компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов.

В настоящее время качество решения задач подготовки специалистов в высших учебных заведениях, как никогда раньше, определяется уровнем компетентности выпускника. Это объясняет использование компетентностного подхода в ходе решения проблемы профессиональной подготовки педагога.

В настоящее время отмечается тенденция введения компетентностного подхода не только в нормативную, но и в практическую составляющую профессиональной подготовки педагога, обосновывается и уточняется номенклатурный перечень, разрабатывается описание содержательных характеристик результирующих единиц содержания профессиональной подготовки педагога (компетентности, компетенции, ключевые квалификации).

О. Пометун рассматривает компетентность как набор знаний, умений, навыков, возможностей и отношений, которые позволяют будущему специалисту определить и

решить независимо от контекста проблемы, что характерно для определенного направления профессиональной деятельности.

Компетентная личность использует компетентности, которые являются благоприятными для решения определенных задач. Самый низкий уровень компетентности является уровнем деятельности, необходимым и достаточным для минимальной успешности в достижении результата [8, с. 19].

Ю. Тартур считает, что компетентность – это способность личности к осуществлению какой-либо деятельности, каких-либо действий, а компетенция – это содержание компетентности, то есть знания, умения, опыт, которые должны быть усвоены обучающимися для формирования способности и готовности выполнять соответствующую деятельность [10, с. 24].

Под компетентностью педагога В. Химинец понимает специально структурированные наборы знаний, умений, навыков, которые приобретаются в процессе обучения. Общие и профессиональные компетентности человек использует в разных сферах деятельности для выполнения определенных заданий [11].

Однако в современной педагогической науке нет единого подхода к определению профессиональной компетентности будущего педагога. Существует несколько точек зрения, касающихся определения данного понятия.

Во-первых, компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, которая составляет основу педагогической деятельности учителя. Факторами, обуславливающими уровень проявления профессионализма, являются социальная и профессиональная направленность, педагогические способности, культура мышления.

Во-вторых, профессиональная компетентность учителя представлена как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач.

В связи с этим существует несколько дефиниций термина «профессиональная компетентность».

Т. Сорокина под профессиональной компетентностью педагога понимает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению своей педагогической деятельности [9, с. 25].

Ю. Тартур считает, что понятие «профессиональная компетентность» представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере [10, с. 25].

Н. Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, определяет профессиональные компетенции педагога как «обобщенные и глубоко сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, ... способность действовать и выживать в данных условиях». С позиции личностно-ориентированного обучения, к этому перечню можно добавить совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности [3, с. 327].

Мы понимаем под профессиональной компетентностью способность будущего учителя выполнять свою профессиональную деятельность, используя приобретенные профессиональные знания, умения и навыки в ходе обучения.

В структуре профессиональной компетенции педагога ученые определяют разные компоненты. Так, Е. Огарев утверждает, что компетентность состоит из пяти основных компонентов:

- полное понимание сущности заданий и проблем, которые решаются;
- хорошие знания накопленного в определенной отрасли опыта;
- умение выбирать средства и способы действия, адекватное конкретным обстоятельствам места и времени;
- чувство ответственности за достигнутые результаты;
- способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей [7, с. 27].

Т. Сорокина выделяет в структуре профессиональной компетентности будущего педагога такие составляющие:

1) мотивационный компонент, выражающийся в постепенном развитии особой направленности учебно-профессиональной деятельности студента, основанной на приоритете целей развития личности младшего школьника;

2) профессионально-деятельностный компонент, содержащий систему учебно-профессиональных действий, который предполагает овладение студентами:

- специфическими аналитическими навыками, позволяющими воспринимать и оценивать педагогическую ситуацию как многомерную, постоянно инновационную педагогическую реальность;

- особыми профессионально-диагностическими действиями, позволяющими будущему педагогу преобразовывать учебный предметный материал (математический, природоведческий) в диагностический [9, с. 25].

В. Лозовая отмечает, что компетентность имеет интегративную природу, потому что ее источником являются разные сферы культуры (духовная, общественная, социальная, педагогическая, управленческая, правовая, этическая, экологическая и другие), она требует большого интеллектуального развития [5]. М. Васильева считает, что логично будет дополнить перечень видов профессиональной компетентности педагога деонтологической компетентностью, которая является одной из необходимых составных частей данного феномена [2]. Л. Карпова выделяет следующие подвиды профессиональной компетентности: методологическую, практико-деятельностную, дидактико-методическую, коммуникативную, экономико-правовую, управленческую [4, с. 86].

Формирование компетентности в образовательном процессе выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы в различных сферах.

По мнению А. Хуторского, это позволяет решить проблемы, когда студенты могут глубоко овладеть системой теоретических знаний, но сталкиваются с большими трудностями в деятельности, которая требует использования этих знаний для решения конкретных заданий или решения проблемных ситуаций на практике [12, с. 62].

Реализация компетентностного подхода зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается будущий педагог.

Характеризуя компетентностный подход, В. Химинец подчеркивает, что умеет учиться тот, кто осознает цель педагогической деятельности, мотивированный на педагогическую деятельность, умеет ее организовывать, подбирать нужные знания, которые предусмотрены планом, осуществляет мониторинг и самоконтроль педагогической деятельности и стремится ее усовершенствовать [11].

По мнению Н. Нагорной, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность будущего педагога, а умения решать проблемы, которые возникают в педагогической деятельности. Этот подход не сводится только к получению

профессиональных знаний, а предусматривает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций [6, с. 267]. С позиции компетентностного подхода, уровень профессиональной подготовки будущих педагогов определяется способностью специалиста решать проблемы разной сложности, опираясь на опыт и знания.

Мы считаем, что в системе компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов, нужно отдавать преимущество коммуникативно-ситуативным заданиям и заданиям, которые требуют применения опыта студентов, приближенные к жизни, будущей профессиональной деятельности, стимулируют их мыслительную деятельность.

Мы разделяем точку зрения Н. Брижак, которая считает, что в структуру компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущего педагога входят: компетентностный специалист, компетенция и компетенции, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность будущего педагога [1, с. 47].

Таким образом, имеет место потребность реформировать современную систему образования в направлении компетентностного подхода. Он отображает представления о профессионализме современного педагога и помогает ему применять свои знания на практике.

Литература

1. **Брижак Н.** Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього педагога / Н. Брижак // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Ужгород. – 2012. – С. 46–48.
2. **Васильєва М. П.** Теорія педагогічної деонтології / М. П. Васильєва. – Харків : Нове слово, 2003. – 216 с.
3. **Ефремова Н. Ф.** Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. – Москва : Национальное образование, 2012. – 416 с.
4. **Карпова Л. Г.** Складники професіоналізму вчителя / Л. Г. Карпова // Проблеми підготовки викладачів до здійснення сучасної освіти: [зб. наук. пр.] // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Харків : Стиль Іздат, 2006. – С. 46–53.
5. **Лозова В. І.** Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова. – Харків : Шлях освіти. – № 2. – 2003. – С. 11–16.
6. **Нагорна Н. В.** Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.
7. **Огарев Е. И.** Компетентность образования: социальный аспект [текст] / Е. И. Огарев. – Санкт-Петербург : РАОИОВ, 1995. – 39 с.
8. **Пометун О. І.** Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–20.
9. **Сорокина Т. М.** Профессиональная компетентность как фактор профессиональной успешности / Т. М. Сорокина // Акмеология. – 2007. – № 1. – С. 23–27.
10. **Тартур Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Тартур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
11. **Химинець В.** Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець. – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> [<http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>]
12. **Хуторской А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

СТРУКТУРА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІЗ КНР У СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ван Інзюнь. Сутність та структура інструментального навчання студентів із КНР у системі музично-педагогічної освіти України.

Мета статті полягає в обґрунтуванні структури інструментального навчання студентів із КНР у системі музично-педагогічної освіти України, яка синтезує в собі мотиваційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний та інтелектуально-оцінювальний компоненти. Визначено, що мотиваційно-діяльнісний компонент активізує розвиток різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, коригує їх позитивне ставлення до виконавської діяльності в школі; емоційно-рефлексивний компонент передбачає розвиток емоційно-почуттєвої сфери студентів, їх здатності до глибокого переживання духовних цінностей, втілених в художніх образах; інтелектуально-оцінювальний компонент забезпечує умови для саморозвитку, самовираження студентів, надання їм можливості реалізувати себе у виконавській діяльності, спілкуванні та музичному пізнанні. Визначені компоненти розкривають різні сторони інструментального навчання вчителів музичного мистецтва. Вони дають змогу повніше вивчити і оцінити всю складність і багатогранність даного процесу, ефективність якого значною мірою залежить від створених педагогічних умов та обґрунтованих принципів. Їх обґрунтування можна віднести до напрямів подальших наукових пошуків.

Ключові слова: діяльність, інструментальне навчання, інтелект, емоції, компоненти, мотивація, студенти, цінності.

Ван Инзюнь. Сущность и структура инструментального обучения студентов из КНР в системе музыкально-педагогического образования Украины.

Цель статьи заключается в обосновании структуры инструментального обучения студентов из КНР в системе музыкально-педагогического образования Украины, которая синтезирует в себе мотивационно-деятельностный, эмоционально-рефлексивный, интеллектуально-оценочный компоненты. Определено, что мотивационно-деятельностный компонент активизирует развитие различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, корректирует их позитивное отношение к исполнительской деятельности в школе; эмоционально-рефлексивный компонент предполагает развитие эмоционально-чувственной сферы студентов, их способности к глубокому переживанию духовных ценностей, воплощенных в художественных образах; интеллектуально-оценочный компонент обеспечивает условия для саморазвития, самовыражения студентов, предоставления им возможности реализовать себя в исполнительской деятельности, общении и музыкальном познании. Представленные компоненты раскрывают разные стороны инструментального обучения учителей музыкального искусства. Они дают возможность полнее изучить и оценить всю сложность и многогранность данного процесса, эффективность которого в значительной степени зависит от созданных педагогических условий и обоснованных принципов. Их обоснование можно отнести к направлениям дальнейших научных поисков

Ключевые слова: деятельность, инструментальное обучение, интеллект, эмоции,

Van Insun. The nature and structure of instrumental training of Chinese students in the system of musical and pedagogical education in Ukraine.

The goal of the article is justification of the instrumental training structure of Chinese students in the system of musical and pedagogical education in Ukraine, which synthesizes the motivational-activity, emotional-reflective, intellectually-evaluative components. It was determined that the motivational-activity component stimulates the development of different motivations: motives, needs, interests, aspirations, goals, adjusts their positive attitude to the performance at school; emotional-reflective component involves the development of emotional-sensual sphere of students, their ability to experience deep spiritual values embodied in artistic images; intellectually-evaluative component provides conditions for self-development, self-expression of students, providing them with opportunities to express themselves in performance, communication and music cognition. Analytical function is performed intellectually-evaluative component, which is manifested in a wide array of analysis and objective evaluation of artistic phenomena, the results of performing activity, analytical understanding of the pedagogical action and correction of their own learning activities. Presented components expose different sides of the instrumental training of teachers of musical art. They provide an opportunity to study and appreciate the complexity and diversity of this process, the effectiveness of which largely depends on the created pedagogical conditions and sound principles. Their rationale can be directed to areas of further research.

Key words: activities, instrumental training, the intellect, emotions, components, motivation, students, values.

Нині світова спільнота, зокрема Україна і Китай стали на шлях суттєвих змін в освіті: визначення нових пріоритетів навчання і виховання, оновлення теоретико-методичних засад мистецької освіти, створення інноваційних методик інструментального навчання, орієнтованих на творчість, новаторство, досконалість і виконавську самореалізацію у педагогічній галузі.

Мета статті – обґрунтувати сутність і визначити структуру інструментального навчання студентів КНР в системі музично-педагогічної освіти України.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі фахової підготовки вчителів музичного мистецтва (А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), а також дослідження сутності і специфічних характеристик інструментального навчання (О. Андрейко, Л. Гусейнова, В. Гусак, П. Косенко, Н. Мозгальова, О. Щербініна та ін.) дозволив констатувати, що даний феномен синтезує в собі мотиваційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний та інтелектуально-оцінювальний компоненти.

Серед багатьох проблем мистецької освіти формування і розвиток професійної мотивації студентів є найбільш значущою, оскільки ефективність і якість навчального процесу напряму залежить від рівня і дієвості мотивації студентів. У загальному сенсі під мотивацією розуміється сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, потягів, мотиваційних установок або диспозицій, ідеалів, що в загальному сенсі вбачає детермінацію поведінки взагалі.

Ключові ідеї окресленої проблеми розкрито у дослідженнях українських та зарубіжних науковців. Зокрема, дослідниками висвітлено механізми формування внутрішньої й зовнішньої мотивації учіння (П. М'ясоїд, Ю. Тихомиров); взаємозв'язок між мотиваційними установками та успішністю (В. Мільман); обґрунтовано мотивацію як

необхідний етап дидактичного процесу, що забезпечує успіх навчальної діяльності (В. Беспалько); розкрито проблему формування мотивації через пізнавальний інтерес (Г. Щукіна, В. Беспалько); охарактеризовано мотивацію як інтегральну частину професійної компетентності особистості (Дж. Равен); обґрунтовано принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу та шляхи формування позитивного ставлення до навчання (О. Рудницька).

Науковці наголошують, що ставлення до навчання, усвідомлюване в контексті широких соціальних запитів і спонукань людини, робить навчання не просто потрібним, але й у визначеному сенсі і привабливим. Така установка до навчання, якщо вона є достатньо стійкою і займає суттєве місце у структурі особистості, надає їй сили задля подолання виникаючих ускладнень, для набуття нових знань та опрацювання великої кількості літератури. Однак якщо у процесі навчання ця установка не буде посиленою багатьма вагомими чинниками, то вона «не забезпечить максимального ефекту, оскільки володіє привабливістю не діяльністю, а те, що пов'язано з нею» [5, с. 329].

Згідно з трактуваннями Б. Додонова, збуджувальними мотивами інструментального навчання є: задоволення від самого процесу навчання виконання музики; досягнутий результат діяльності (створення цікавої інтерпретації музичного твору); винагорода за діяльність (висока оцінка, отримання лауреатського звання тощо); уникнення санкцій, які б загрожували у випадку ухилення від діяльності або недобросовісного її виконання. Можна стверджувати, що кількість мотивів, які актуалізують і спрямовують навчально-виконавську діяльність, визначають загальний рівень мотивації студентів [2, с. 48–56].

Цікавий алгоритм розвитку мотивації студентів-музикантів до фахового зростання пропонує В. Лабунець. У його основі механізм розвитку мотивації «знизу доверху» і «зверху донизу». Відповідно до нього дослідник робить висновок про те, що розвиток мотивації фахового зростання у процесі безперервного музичної освіти – це цілісний, динамічний, безперервний і гуманістично орієнтований процес зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, в готовності до перетворювальної професійної діяльності, здатності до актуалізації творчого потенціалу і вибудовуванні індивідуальної професійно-особистісної стратегії протягом усього життя. Окреслений процес буде протікати ефективно, якщо у студента-музиканта буде сформована потреба до навчально-пізнавальній і художньо-творчій діяльності, що охоплює вивчення та виконання різноманітної інструментальної музики [3, с. 95–97].

Отже, мотиваційно-діяльнісний компонент інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва вітворює динаміку зацікавленого ставлення студентів до інструментального виконавства, стійке бажання до підвищення рівня виконавської майстерності, набуття досвіду музично-виконавської діяльності, інтерес до мистецьких знань.

Безпосередньо пов'язаний із мотиваційно-діялісним компонентом емоційно-рефлексивний компонент, що забезпечує дієве ставлення студентів до процесу навчання гри на віолончелі, передбачає загостреність почуттів, високу розвиненість емоційної сфери, передбачає здатність до глибокого переживання духовних цінностей, утілених у художніх образах. Відомо, що емоції функціонують у структурі діяльності і оцінюють зв'язок між предметами і діяльністю, для якої ці предмети є мотивами. Вони функціонують у межах діяльності і, з одного боку, сигналізують людині про значення її результатів для тих, хто оточує, а з іншого, – про її успішність для неї самої. Тобто відображають відношення між метою і мотивом діяльності [5, с. 358–359, 364].

Відповідно до закону Р. Йеркса і Дж. Додсона, який набув чинності у 1908 році, між емоціями й діяльністю має місце взаємозалежність, адже емоції не є чимось зовнішнім щодо діяльності, а безпосередньо включені в процес її здійснення як момент «єдності афекту й інтелекту». Окрім того, емоція як цінність зумовлює схильність до одних видів діяльності й нелюбов до інших.

У процесі інструментального навчання принципового значення набуває емпатійне психологічне усвідомлення учителем внутрішнього світу вихованця, художньо-емоційний контакт між ними з метою досягнення такого переживання образного змісту твору, яке характеризується однаковим спрямуванням їх «емоційного знаку» (Л. Виготський). На думку О. Рудницької, мистецька емпатія передбачає розуміння учителем естетичного ставлення учня до художніх образів, глибоке проникнення до змісту тих почуттів, які володіють учнями під час процесу сприймання, оцінювання чи творення мистецтва, глибинне усвідомлення педагогом психічного стану вихованця [10, с. 118].

У галузі мистецтва диференціацію переживань, відповідно до ступеня повноти їхнього усвідомлення, можна подати у вигляді ієрархії чуттєвих реакцій на художній твір: стан, настрій, емоції, почуття. Дві перші – стан і настрій – належать до найспростіших форм переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії. За Г. Шингаровим, пережити почуття – означає усвідомити причину, що зумовила його, співвіднести ці почуття з зовнішнім світом, вмістити у реальні взаємовідносини предметів [11, с. 93].

На переконання І. Беха, результатом дії рефлексії є такий особистісний стан, який своїм зусиллям пронизує й гармонізує емоційну сферу, укріплює всі складові духовної структури «Я», які практично реалізуються в суб'єкт-суб'єктних взаєминах як єдине ціле. При цьому суб'єкт сповна усвідомлює свою внутрішню відмінність від зовнішнього світу і вплив його на функціонування духовного «Я». Тож за допомогою рефлексії, спрямованої на створення цілісного «Я», він самостверджується, духовно зміцнюється [1, с. 5–16].

Важливим аспектом досліджень у галузі мистецької педагогіки є вивчення та обґрунтування взаємодії раціонального й емоційного, що передбачає звертання педагога до інтелектуальних можливостей студентів, не нехтуючи при цьому емоційними важелями усвідомлення естетичної сутності художніх образів та їх творення. За свідченням Г. Падалки, «дійсно, поза раціональним і емоційним осягнення мистецької творчості, опори на усвідомлене і підсвідоме начало у художньому пізнанні, актуалізації суб'єктивних і об'єктивних можливостей сприймання, оцінювання і творення мистецтва педагогічний процес не може бути результативним» [8]. Тому однією з вимог виховного процесу засобами мистецтва є створення емоційного комфорту, що значно підвищить мистецько-навчальну працездатність; забезпечить художньо-емоційний контакт між педагогом і студентом у процесі навчання; максимально активізує художню ініціативу студентів.

Науковці підкреслюють, що саме в єдності й взаємодії інтелектуальної й емоційної сторін інструментального навчання містяться умови для саморозвитку, самовираження студентів, надання їм можливості реалізувати себе у виконавській діяльності, спілкуванні та музичному пізнанні. Ураховуючи сказане, у структурі інструментального навчання студентів було виокремлено інтелектуально-оцінювальний компонент.

В окресленому контексті заслуговує на увагу концепція Р. Стенберга, яка спрямована на визначення співвідношення інтелекту і творчості. Автор вважає, що інтелект складається з поєднання аналітичного, творчого і контекстуального мислення, здібності комбінувати і пропонувати різноманітні ідеї і підходи та використовувати їх на практиці. Вчений

переконавав, що найбільш важливим аспектом інтелекту є його збалансованість, тобто не тільки володіння цими здібностями, але й розуміння, коли і за яких обставин їх слід використовувати.

У процесі музичного пізнання виникають та активізуються так звані інтелектуальні емоції й почуття, які найбільш характерні для поліфонічного мислення, оскільки сприймаючий переживає не тільки красу музичної побудови, але й сам процес засвоєння змісту і форми твору. Усвідомлення логіки, стрункості контрапунктичних поєднань тем, аналіз поліфонічної тканини доставляє сприймаючому радість «знахідок», інтелектуальну насолоду [9, с. 187]. Не можна не погодитись з думкою Г. Нейгауза про те, що «Музичне мистецтво – не тільки засіб естетичної насолоди, а й потужний засіб життєвого пізнання. Воно зумовлює рух найглибші підвалини людської душі, людського інтелекту» [7, с. 13]. Тому культивування інтелектуальної активності повинно стати одним із завдань інструментального навчання студентів, адже воно передбачає і формування здібностей оцінювати музичні явища, рівень власної підготовленості до практичної діяльності.

На думку Л. Столович, Т. Чередниченко, М. Южаніна та ін., оцінка є важливим складником механізму орієнтації майбутнього вчителя музики в художньому просторі. Вона є детермінуючим чинником професійної діяльності, виявом ціннісного ставлення індивіда до мистецтва, виявом самостійних пізнавальних здібностей та активним показником духовного існування особистості. Дослідники підкреслюють, що оцінна діяльність здійснюється не на невідомому, інтуїтивному, а на раціональному рівні, набуваючи форми оцінного судження.

Педагоги-музиканти (О. Апраксина, Л. Арчажнікова, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) відзначають важливість формування оцінних суджень та оцінок у ході набуття спеціальних і музично-теоретичних занять. На їх переконання, нерозвиненість оцінно-критичних уявлень, властива молодим спеціалістам, не забезпечує достатньою мірою цілісно-семантичного розуміння основ музичного мистецтва і створення переконливої виконавської інтерпретації музичних творів.

На думку Є. Назайкінського, в основі формування оцінного судження педагога-музиканта лежить перцептивна діяльність. У роботі «Оцінна діяльність при сприйнятті музики» науковець наголошує, що «система оцінних дій є різноспрямованою і тому симетричною: перцепції (інтеріоризації) відповідає оцінне повідомлення (екстеріоризація), аперцепції (пригадуванню минулого) відповідає фіксація (запам'ятовування, зорієнтоване на майбутнє). Завдяки такій полівалентності оцінна діяльність слухача як у просторові зв'язки в музично-комунікативній ситуації діяльності, так і в часові зв'язки минулого-сьогодення-майбутнього [6, с. 215]. У такий спосіб оцінювання як процес не завершується безпосередньо сприйняттям, а триває на аналітичному етапі, завершуючись тільки на етапі формування оцінного судження. В оцінному судженні відбиваються ціннісні пріоритети особистості, виявлені під час аналітико-оцінної діяльності. При цьому роль суб'єкта, який оцінює музичний твір, є значно вагомішою порівняно із суто теоретичними оцінками в інших науках, оскільки в процесі оцінювання твору мистецтва набуває художньої цінності.

Одним із показників якості інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є сформована самооцінка. Науковці підкреслюють, що самооцінка формується у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке і разом з тим схильне до внутрішніх змін і коливань психічне надбання. Самооцінка особистості перебуває у тісному взаємозв'язку з рівнем домагань і мотивацією успіху в різних сферах діяльності. На думку К. Роджерса, висока самооцінка необхідна для особистісного зростання, для реалізації свого вродженого

потенціалу «бути повністю функціонуючою особистістю», «слідувати своїй вродженій природі». З формуванням у студентів адекватної самооцінки пов'язаний розвиток такої важливої якості для музиканта як упевненість. Упевнений у собі студент правильно оцінює свої музичні здібності і можливості, його вирізняють рішучість, твердість, вміння знаходити відповідні виконавські прийоми, він приділяє належну увагу контролю виконавських дій в процесі концертних виступів. Говорячи про успішність навчально-виконавської діяльності, Н. Мозгальова, наголошує на суб'єктивній успішності, яка пов'язана з самооцінкою особистості. Під самооцінкою автор розуміє оцінку студентом самого себе, своїх виконавських можливостей, психолого-педагогічних якостей і рейтингу успішності серед інших студентів [4, с. 222].

Вище зазначене дає підстави констатувати, що інтелектуально-оцінювальний компонент у структурі інструментального навчання учителів музичного мистецтва виконує контрольну-аналітичну функцію і виявляється у різноплановому аналізі й об'єктивній оцінці мистецьких явищ, результатів виконавської діяльності, аналітичному осмисленні педагогічних дій та корекції власної навчальної діяльності. Наявність оцінного складника в навчально-виконавській діяльності свідчить про її дієвий характер і спрямованість на стимулювання виконавської самореалізації студентів на основі виховання відчуття самоцінності та самоідентичності.

Підсумовуючи вищезазначене, констатуємо, що розглянуті компоненти – мотиваційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний, інтелектуально-оцінювальний – розкривають різні сторони інструментального навчання вчителів музичного мистецтва. Вони дають змогу повніше вивчити й оцінити всю складність і багатогранність розглядуваного процесу, ефективність якого значною мірою залежить від створених педагогічних умов та обґрунтованих принципів. До напрямів подальших наукових пошуків можна віднести: визначення шляхів модернізації інструментального навчання студентів із КНР у системі музично-педагогічної освіти України, вивчення й упорядкування сучасних методик навчання гри на музичних інструментах у вищих педагогічних навчальних закладах.

Література

1. Бех І. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 5–16.
2. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов и деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984 – № 4. – С. 48–56.
3. Лабунец В. Н. Развитие мотивации студентов-музыкантов к профессиональному росту в процессе непрерывного образования / В. Н. Лабунец // Актуальные проблемы педагогики искусства. – Могилев, 2010. – С. 95–97.
4. Мозгальова Н. Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики : [монографія] / Н. Г. Мозгальова. – Вінниця : «Меркьюрі-Поділля», 2011. – 486 с.
5. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : [навч. посіб.] / П. А. М'ясоїд. – Київ : Вища школа, 2000. – 479 с.
6. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 393 с.
7. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – Москва : Музыка, 1987. – 238 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
9. Ринкявичус З. Воспринимают ли дети полифонию / З. П. Ринкявичус. – Ленинград : Музыка, 1979. – 63 с.
10. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
11. Шингаров Г. С. Эмоции и чувства как форма отражения действительности / Г. С. Шингаров. – Москва, 1973. – 193 с.

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК УМОВИ ЙОГО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Лисевич О. В. Формування мистецької культури майбутнього вчителя початкових класів як важливої умови його творчого розвитку в контексті професійної компетентності.

У статті розглянуто проблему формування мистецької культури майбутнього вчителя початкових класів, підходи та шляхи її формування. Указано на необхідність створення умов, які сприяли б проявам творчої активності, створенні творчого мікроклімату, проблемно-пошукової атмосфери формування позитивних мотивів творчої діяльності. Акцентовано на створенні умов для прояву творчості в педагогічній діяльності.

Ключові слова: мистецька культура, творча особистість, творчий потенціал, творчий процес, творче середовище, професіоналізм майбутніх учителів початкових класів, професійна компетентність.

Лисевич А. В. Формирование культуры будущего учителя начальных классов посредством искусства как необходимое условие его творческого развития в контексте профессиональной компетентности.

В статье рассматривается проблема формирования культуры будущего учителя начальных классов посредством искусства как условие его творческого развития в контексте профессиональной компетентности. Указано, что необходимо создать условия, которые способствовали бы проявлениям творческой активности, творческой атмосферы, необходимой для формирования позитивной мотивации, творческой деятельности. Акцентируется на создании условий для проявления творчества в педагогической деятельности.

Ключевые слова: искусство, культура, творческая личность, творческий потенциал, творческий процесс, творческая среда, профессионализм будущих учителей начальных классов, профессиональная компетентность.

Lysevitch O. V. The formation of the art culture of the future primary school teachers by means of art as the necessary condition of their creative development in the context of professional competence.

The article examines the problem of the formation of the art culture of the future primary school teachers, by means of art as the necessary condition of their creative development in the context of professional competence. The author states that it is necessary to create the circumstances which would stimulate the creative activity, and the creative atmosphere which is of great need for the formation of positive motivation and creative activity. The author also insists that the presence of creative personalities, creative process, and creative environment are the important factors for the realization of the pedagogical creativity in the process of teaching.

Key words: art culture, creative personality, creative potential, creative process, creative environment, the professionalism of the future primary school teacher, professional competence.

Загальна мистецька освіта з її можливостями впливу на людину повинна розглядатися не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а як універсальний засіб особистісного розвитку та показник професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. У

контексті нового розуміння функцій і принципів мистецької освіти, необхідно наголосити на органічній єдності національного (державного), регіонального (красзнавчого) компонентів освіти з пріоритетністю поліхудожності, що відображається у змісті освіти між видами мистецтв та варіативності, спрямованої на художньо-естетичний розвиток особистості.

У зв'язку з цим мистецька культура майбутнього вчителя початкових класів розглядається як необхідна умова професійної самореалізації та показник професійної компетентності майбутнього вчителя.

У сучасних умовах постає суперечність між декларованою гуманізацією, переходом від технократичної до культурної концепції освіти, яку розглядають як самовизначення особистості в культурі, становлення індивіда як людини культури та небажанням, невмінням, незацікавленістю майбутніх вчителів сприйняти, досягнути і трансформувати надбання світової та вітчизняної культури.

Сучасна мистецька освіта обумовлена низкою етичних проблем, деякі з них мають передісторію, але є й такі, що з'явилися в останні десятиріччя як результат змін у соціально-психологічній атмосфері світу. У більшості своїй вони пов'язані з психологією сучасної людини, з утилітарним ставленням людини до мистецтва. Найсерйознішою є проблема мотивації, відсутність розв'язання якої призводить до недооцінювання предметів художньо-естетичного циклу на всіх рівнях: як у педагогічному середовищі, так і з боку студентів, школярів та їх батьків.

Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, зокрема освітньої галузі «Мистецтво», обумовлюють необхідність удосконалення професійних умінь вчителя початкових класів, що викладає дисципліни художньо-естетичного циклу. Значення професіоналізму учителя початкових класів у процесі викладання мистецьких дисциплін висвітлюється у працях Л. Бабенко, Е. Белкіної, Л. Бичкової, О. Гайдамаки, Є. Ковальова, С. Коновець, Л. Хомич, Г. Петрової, О. Рудницької, Л. Любарської, Л. Масол, О. Шевнюк, В. Холопової, І. Руденко, О. Ростовського.

Отже, *метою статті* є спроба виокремити основні підходи та шляхи формування мистецької культури в майбутніх учителів початкових класів як необхідної умови їх творчого розвитку та професійної компетентності.

Є кілька підходів до трансляції учням початкових шкіл мистецьких знань. У Франції, Ірландії, Іспанії, Нідерландах до мистецького блоку включають дисципліни пластичного мистецтва (малювання, живопис, ручну працю), музику та драму. У Німеччині формують у дітей також і навички танцю.

В інших країнах, таких, наприклад, як Швеція, викладають музику та ручну працю, а у Сполученому королівстві учні у мистецькому блоці вивчають мистецтво, дизайн, музику і танець (як складник фізкультури). Об'єднує усі вищезгадані країни практико-орієнтований, інтегрований підхід до реалізації викладання мистецької складової [11, с. 27].

Отже, велике значення на сучасному етапі має культурно-особистісний розвиток майбутнього вчителя, який повинен сприяти формуванню в учнів початкових класів комплексу ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей. За цей напрям відповідають як традиційні предмети стандарту початкової освіти, так і інтегровані, зокрема «Мистецтво» як предмет, що сприяє формуванню основ цілісної картини світу, осмислення різноманітних зв'язків у системі «мистецтво – культура – компетентність».

В Українському педагогічному словнику визначено культуру як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично

досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються у результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ВНЗ, музеї тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю» [3, с. 182].

Отже, ми розглядаємо культуру як своєрідну систему адаптації, яка дозволяє швидко пристосовуватись до оточуючого середовища.

Погоджуємось з думкою В. Синенка, який зазначає, що професійна компетентність майбутніх учителів – це мета та результат процесу підготовки, якісна характеристика майбутніх учителів, а професіоналізм є деякою перспективою, яка певною мірою доступна в силу індивідуальних можливостей та об'єктивних факторів [10, с. 45].

Отже, інтерпретація поведінки людини пов'язана передовсім з тим культурним середовищем, представником якого вона є. Культура відображає результати людського розвитку і має особистісно-творчу природу. Результатом педагогічної творчості є педагогічна культура. Підкреслюючи творчу природу педагогічної культури, В. Сластьонін зазначає: «Культура – це завжди творчість, вона завжди розрахована на адресат, на діалог, а «засвоєння» її є процес особистісного відкриття, створення світу культури у собі, співпереживання і співтворчості, де кожний новий елемент культури не перекреслює попередній пласт культури» [9].

Сучасна методика пропонує як варіант інтегрування домінантних змістових ліній – музичної та образотворчої, які органічно поєднуються в єдиний тематичний цикл на основі естетико-світоглядної орієнтації. Спільними для всіх видів мистецтва є відображення в художніх образах закономірностей людського буття, що зумовлює єдину тематичну структуру програми «Мистецтво», логіку об'єднання навчального матеріалу в цілісні тематичні блоки. Розумінню специфіки художньо-образної мови кожного з видів мистецтва сприяє інтеграція елементів змісту на основі єдності універсальних художньо-естетичних понять («ритм», «контраст», «симетрія», «форма», «композиція», «динаміка» тощо). Особливості спільних тем, споріднених художньо-мовних аспектів змісту зумовлюють процес застосування [6, с. 271].

Погляд на розвиток мистецького сприймання як «фундаменту мистецької культури», досить не однозначний. Багато зарубіжних психологів і педагогів вважають, що головне завдання – створити умови для розвитку сприймання, вітчизняна практика виходить з положення, що процес розвитку сприймання необхідно організовувати [4].

Процес сприймання творів може відбуватися свідомо та несвідомо, може завершуватися після осмислення твору, а може продовжуватися деякий час, перериватися та бути неперервним [7].

Діяльність слухача, глядача завжди направлена на засвоєння змісту художнього твору. Зміст твору – це сформоване у свідомості уявлення про сам твір, про оточуючий світ і слухача, глядача у ньому, про автора, виконавця.

На першому етапі формуються уявлення, обумовлені тільки сприйманням певного твору. Це уявлення про твір – його будову, багатобарвність, а також переживання, викликані сприйманням твору; уявлення естетичні, світоглядні й асоціативні – результат порівняння почутого, пережитого й усвідомленого з вже відомим через життєвий досвід. Особливість таких уявлень полягає в тому, що вони відображають особистісний світ слухача – його естетичні уявлення та переживання, його естетичні оцінки, світоглядні уявлення, асоціації.

Повнота та глибина вищезазначених уявлень буде різною через соціально-психологічну різницю між людьми, різний обсяг знань, необхідних для усвідомлення вихідних уявлень.

Другий етап процесу сприйняття – інтерпретація, осмислення вихідних змістовних уявлень і переживань, які можуть бути обумовлені лише смаками, потребами, позицією автора, тощо.

Методику викладання цікавлять такі питання: як слухач, глядач у деталях і загалом сприймають твір, як твір розвивається у вигляді специфічного процесу, які психологічні умови забезпечують художньо-естетичне переживання, розуміння, оцінку, адекватність сприйняття задуму твору.

Саме у сприйманні, особливо в його розвиненій формі проявляється творчість глядача, слухача. Сприймання – поняття історичне, соціальне, вікове. Воно обумовлене системою детермінант: твором, загальним історичним, життєвим, жанрово-комунікативним контекстом, зовнішніми та внутрішніми умовами сприймання, віком і статтю. На сприймання впливають стиль твору та жанр.

Сприймання розглядається як активна творча діяльність, оскільки під час слухання, споглядання відбувається постійний слуховий, зоровий контроль, відбувається процес упізнавання. Необхідно зауважити, що мистецьке сприймання відрізняється яскравою емоційністю й образністю. Воно торкається різних аспектів емоційної сфери. Під час мистецького сприймання відбуваються такі логічні операції як осмислення, порівняння, з якими, в свою чергу, пов'язані осмисленість та асоціативність [7].

Формування повноцінного мистецького сприймання свідчить про складний взаємопов'язаний процес: по-перше, про інтелектуальний ріст людини, по-друге, про удосконалення її основних мистецьких здібностей.

Якщо проаналізувати педагогічний процес у контексті формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів, то можна виокремити в ньому два напрямки: перший пов'язаний з процесом підготовки педагога до творчості, а другий – творчість під час безпосередньої взаємодії студентів з творами мистецтва. Спілкування з творами мистецтва, як компонент педагогічної творчості, творчість у спілкуванні викладача і студента – як необхідна умова продуктивної педагогічної діяльності.

Багато дослідників звертає увагу на те, що у викладанні педагог спирається на здатність студентів до запам'ятовування, а не на евристичне мислення, імпровізацію, тощо. Науковці вказують на необхідність у створенні умов, які сприяють проявам творчої активності, створенні творчого мікроклімату, проблемно-пошукової атмосфери, необхідної для формування позитивних мотивів креативної діяльності.

Мистецька освіта апелює до комплексу методів загальної та спеціальної педагогіки, направлених на розвиток здібностей, мистецького сприймання, при цьому провідну роль відіграє мотивація та зацікавленість. Найбільш дієвим у методиці є метод емоційного впливу, пов'язаний з образним та яскравим мовленням педагога, його здатністю приваблювати словом; він направлений на емоційну сферу, образне мислення. Сформований інтерес викликає ефект подиву, розвиває пам'ять, фантазію, мислення.

Ситуація успіху концентрує волю, дієвість, актуалізує попередній досвід. Створена на заняттях ігрова ситуація сприяє активності, фантазуванню, переключенню уваги, тощо.

Група методів і прийомів має інтелектуальне значення: проблемно-пошукова ситуація концентрує увагу, волю, образне та логічне мислення, уяву; дискусія сприяє розвитку логічного мислення, мовлення, пам'яті.

Метод стимулювання діяльності створює емоційно насичену атмосферу, сприяє

прояву індивідуальності, виховує художні потреби, творчі навички та прийоми. Важливою властивістю цього методу є стимулювання репродуктивного та творчого потенціалу.

У багатьох дослідженнях стверджується, що творчий потенціал притаманний кожній особистості, але у різній кількості та якості, проблема полягає тільки у з'ясуванні механізмів його розкриття.

Особливості творчості в навчанні та вихованні, механізми творчої діяльності розглядалися у працях В. Давидова, І. Зимньої, Н. Кузьміна, О. Матюшкіна, Я. Пономарьова.

Творчість як основа та механізм розвитку психіки досліджувалася у працях Н. Кіпіані, І. Семенова та ін.; творчість та закономірності мислення розглядалися Н. Алексєєвим, С. Бернштейном, В. Біблером, О. Тихомировим, Е. Юдіним.

У контексті педагогічної діяльності проблема творчості розглядалася М. Поташником, який наголошує на її практичному застосуванні: нестандартний підхід до розв'язання проблем; розроблення нових методів, засобів, прийомів і форм у оригінальному поєднанні; ефективне застосування досвіду; удосконалення, раціоналізація, модернізація відомого відповідно до нових задач; імпровізація на основі як інтуїції, так і перевірених знань; уміння бачити всі варіанти проблеми; уміння трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні педагогічні дії.

М. Поташник розрізняє «педагогічну майстерність» і «педагогічну творчість», наголошуючи на тому, що майстерність пов'язана з досвідом, а творчість – ні [8].

Ефективність формування творчої особистості майбутніх учителів початкових класів у контексті професійної компетентності зумовлена виявленням умов та подоланням суперечностей між вимогами, що висуваються до особистості та діяльності майбутнього вчителя початкових класів та наявним рівнем культури загалом та мистецької культури зокрема. Стан досліджуваної проблеми формування мистецької культури майбутніх учителів початкових класів вимагає подальших наукових пошуків: методика діагностики рівня сформованості мистецької культури майбутнього вчителя початкових класів, показники та критерії її сформованості, розроблення моделі та технології її формування в контексті професійної компетентності.

Література

- 1. Асафьев Б. В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Астафьев. – [2-е изд.]. – Ленинград : Музыка, 1973. – 144 с.
- 2. Выготский Л. С.** Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 416 с.
- 3. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
- 4. Коновець С. В.** Образотворче мистецтво в початковій школі / С. В. Коновець. – Київ, 2000. – 79 с.
- 5. Морозов А. В.** Креативная педагогика и психология: [учеб. пособ.] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – Москва : Академический Проект, 2004. – [2-е изд., испр. и доп.]. – 560 с.
- 6.** Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
- 7. Овсянкина Г. П.** Музыкальная психология: [учеб. для факультетов музыки педагогических университетов, консерваторий и гуманитарных вузов] / Галина Петровна Овсянкина. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 240 с.
- 8. Поташник М. М.** Требования к современному уроку: [учеб. пособ.] / Марк Максимович Поташник. – Москва : Центр педагогического образования, 2011. – 272 с.
- 9. Сластенин В. А.** Введение в педагогическую аксиологию: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
- 10. Синенко В. Я.** Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 45–52.
- 11.** The Arts, Creativity and

УДК 378.14

Юлія Мельничук

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ

Мельничук Ю. Ю. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів.

У статті на основі вивчення теоретичних праць, присвячених проблемі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів, розкрито різні підходи до її трактування, визначено змістові компоненти та з'ясовано сутність готовності студентів до організації спілкування молодших школярів у процесі навчання.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів початкових класів, організація спілкування, готовність до педагогічної діяльності, вольові якості, комунікативні уміння.

Мельничук Ю. Ю. Формирование готовности будущих учителей начальных классов к организации общения учащихся.

В статье на основе изучения теоретических работ, посвященных проблеме профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов, раскрыты различные подходы к ее трактовке, определены содержательные компоненты и описана сущность готовности студентов к организации общения младших школьников в процессе обучения.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей начальных классов, организация общения, готовность к педагогической деятельности, волевые качества, коммуникативные умения.

Melnychuk Yu. Yu. The formation of rediness of future primary school reachers for the organization of pupils' communication.

In the article based on the study of theoretical works on the problem of professional and pedagogical training of future primary school teachers, various approaches to its understanding are shown, substantial components are defined and the essence of readiness of students for the organization of junior schoolchildren communication in the process of training is described.

Key words: future primary school reachers training, organization of communication, readiness for pedagogical activity, volitional powers, communication skills.

Проблема підготовки вчителя початкових класів до організації спілкування молодших школярів є частиною загальної проблеми підготовки вчителя у системі вищої педагогічної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що удосконалення підготовки вчителів до навчально-виховної роботи залишається актуальною проблемою сучасної педагогічної освіти (О. Абдуліна, С. Архангельський, Є. Белозерцев, В. Сластьонін, Л. Спірін, Г. Троцько та ін.).

У педагогіці та психології вищої школи інтенсивно розробляються проблеми

професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, накопичений багатий досвід підготовки студентів до навчально-виховної роботи у початковій школі (О. Боданська, М. Волошина, Н. Гурець, О. Кіліченко, Д. Мазоха, Є. Мількова, С. Соломаха, Н. Сулаєва, І. Трубавіна, Л. Хомич та ін.) але у структурі підготовки майбутнього вчителя майже не відображається організація спілкування молодших школярів.

Сучасні вимоги до навчально-виховного процесу, специфіка роботи й аналіз досвіду вчителів початкових класів показують, що недостатньо розроблена методика забезпечення готовності учителів початкових класів до організації спілкування учнів призводить до формалізму у процесі формування комунікативних умінь учнів, неглибокому розумінню цілей навчання учителями.

Отже, *метою статті* є визначення змісту та сутності готовності студентів до організації спілкування молодших школярів у процесі навчання.

Проблема готовності студентів до педагогічної праці набула широкого висвітлення в роботах педагогів і психологів. Психологічний аспект цієї проблеми знайшов відображення в дослідженнях Л. Ахтарієвої, М. Дьяченко, М. Левченко, Л. Разборової та інших. Педагогічний аспект було висвітлено в роботах Ю. Бабанського, Ю. Васильєва, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Щербакова, М. Вієвської, Л. Нечаєвої та інших.

Так, В. Сластьонін розглядає готовність як «особливий психічний стан, який передбачає здатність ідентифікувати себе з іншими, або перцептивну здатність, психічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, ініціативність, винахідливість», тощо [5, с. 79]. Окрім цього В. Сластьонін до змісту поняття «готовність» відносить емоційну стійкість, що забезпечує витримку, професійно-педагогічне мислення, тобто таке, яке забезпечує проникнення у причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, допомагає аналізувати свою діяльність, відшукувати наукове обґрунтування успіхів та невдач, передбачати результати роботи.

Л. Кондрашова, аналізуючи різні підходи до визначення готовності, говорить про необхідність комплексного підходу до професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ, сутність якого вчена вбачає у єдності загальнопсихологічного та морального розвитку спеціаліста, необхідності формування моральної та психологічної сфер особистості майбутнього вчителя [2].

Змістовний аспект готовності майбутніх учителів до педагогічної праці був у центрі уваги багатьох дослідників, серед яких М. Дьяченко та Л. Кандилович. Ці науковці розглядають готовність із психологічних позицій і у структурі виокремили мотиваційний, орієнтаційний, операційний, оціночний та вольовий компоненти.

Заслуговує на увагу дослідження О. Мороза, де «готовність» трактується як «підготовленість» та виокремлюються такі структурні компоненти: а) психологічна готовність; б) теоретична підготовленість; в) практична готовність до професії вчителя; г) ідейно-політична підготовка, світогляд та загальна культура вчителя; д) професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя [3, с. 71–75].

Представлені підходи до трактування змісту готовності студентів педагогічного ВНЗ до професійної діяльності мають один спільний недолік, а саме – відсутність такого важливого компонента, як комунікативний. Звертання до комунікативного компонента у трактуванні «готовності до шкільного навчання» [4, с. 395] має місце в доробку О. Савченко. Ми поділяємо цю точку зору, тому що, як свідчать проаналізовані педагогічні праці, аналіз причин формалізму в навчально-виховному процесі, пасивності й досить низької

самостійності учнів треба шукати в невмінні вчителя ставити та розв'язувати комунікативні задачі; в його непередготовленості до здійснення комунікативної функції в педагогічному процесі. «Ліквідація такого положення можлива, якщо виробити в майбутнього вчителя початкових класів вміння формулювати комунікативне завдання» [1, с. 43].

Сучасний формалізм навчально-виховного процесу здебільшого пояснюється тим, що вчителі початкових класів інколи нечітко уявляють собі структуру навчання і відповідно зводять до мінімуму активність учнів; відкидають такий важливий та ефективний компонент навчально-виховного процесу як спілкування між однолітками. Як ми уже зазначали, вихід із такої ситуації – у здійсненні спеціально-спрямованої підготовки студентів до такого роду занять.

Виходячи з вищезазначеного, вважаємо, що готовність майбутніх учителів початкових класів характеризується сукупністю певних якостей особистостей студентів та забезпечує можливість і доцільність організації спілкування учнів. Також для нас важливі висновки М. Вієвської [1] та Л. Кондрашової [2], які вважають, що студентам педагогічного ВНЗ важливо оволодіти теоретичними основами спілкування, здобути комунікативні вміння на практиці, розвивати комунікативні здібності, зокрема, це характерно для майбутніх учителів початкових класів.

Розкриваючи цей елемент змісту готовності майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів, виокремлюємо такі компоненти цієї готовності:

- а) мотиваційний;
- б) когнітивний;
- в) операційний;
- г) вольовий;
- д) комунікативний.

Оснoву мотиваційного компонента складає професійно-педагогічна спрямованість на організацію спілкування. Показниками професійно-педагогічної спрямованості, за М. Вієвською, можна вважати: особисте бажання майбутніх учителів початкових класів застосовувати свої знання, здібності, досвід у безпосередньому обміні інформацією, думками, тобто у спілкуванні [1]. Професійна спрямованість на організацію спілкування – це позитивне ставлення до суб'єкт-суб'єктного спілкування, прагнення вдосконалювати свою підготовку та педагогічну майстерність щодо цього виду роботи.

Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості на організацію спілкування проявляються в тому, що «міцніють мотиви спілкування учнів, а в цілому міцніє прагнення будувати свої взаємовідносини з учнями на засадах співробітництва, бачити особистість у кожній дитині» [1, с. 49].

Якщо враховувати, що інтерес до спілкування виражається у концентруванні думок майбутнього вчителя початкових класів на самому процесі спілкування, то ступінь його сформованості визначає й характер роботи майбутнього спеціаліста над собою.

«Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів складає основу для реалізації інших її структурних компонентів, тобто є результатом сформованості певних якостей особистості, є внутрішньою умовою її подальшого вдосконалення, стимулює ціннісні орієнтації, інтелектуальні й емоційно-вольові процеси та забезпечує сталість професійних поглядів» [1, с. 49].

Для успішної організації та керування спілкуванням молодших школярів майбутньому вчителю важливо знати не лише способи організації, умови керування та прийоми створення мовленнєвої ситуації. Учитель у процесі своєї педагогічної діяльності

спрямовує свою увагу й зусилля на ті дії, що повинен виконувати сам, на ті теоретичні знання та практичні вміння й навички, якими має володіти. Одночасно в полі зору вчителя постійно знаходиться колектив учнів, на роботу з яким і спрямовані увага, зусилля, знання, вміння та навички щодо організації спілкування. Організація спілкування між самими учнями неможлива без знання вчителем теоретичних засад спілкування, специфіки спілкування молодших школярів, володіння методикою розвитку мовлення, що складають зміст когнітивного та операційного компонентів.

Успіх учителя початкових класів залежить від того, чи зможе він залучити молодших школярів до спільної колективної діяльності – суб'єкт-суб'єктне спілкування, допомогти кожному визначити свою роль у цьому процесі, згідно зі своїми здібностями, інтересами. Ці зусилля вчителя будуть реалізовані тоді, коли кожний учень початкової школи буде перебувати в активній мовленевій позиції, самостійно забажає перейти із загону слухачів до загону «ораторів».

Організація вчителем спілкування учнів вимагає від педагога інтуїтивного відчуття учня, уміння співпереживати, використовувати емоційні почуття для створення позитивного, доброзичливого спілкування, яке б сприяло відвертому та відкритому обмінові думками, почуттями, досвідом. Завдання майбутнього вчителя полягає й у тому, щоб бути справжнім диригентом на уроці та в позаурочний час, організатором цікавого, пізнавального спілкування завдяки власному прикладу. Саме на цьому етапі важливі взаємовідносини «вчитель-учень», де виникає постійна можливість для вчителя демонструвати наочні прийоми, способи спілкування, урахування інтересів співбесідників, настроїв, вікових особливостей інших індивідуальних якостей.

Організація спілкування між учителем та учнем на принципах співробітництва передбачає також високий рівень вольових якостей майбутнього вчителя.

Сформованість комунікативного компоненту готовності студентів до організації спілкування учнів значною мірою залежить від характеру спілкування молодших школярів у ході ігрової діяльності. Це передбачає оволодіння майбутнім учителем початкових класів вміннями створювати та розв'язувати комунікативні завдання – тобто систему конкретних дій, за допомогою яких учитель створює умови для активної спільної діяльності та спілкування педагога та школярів, школярів між собою, що забезпечує результативність педагогічних завдань. Майбутніх учителів початкових класів необхідно навчати цьому обов'язково у стінах педвузу, бо вміння ставити учня в позицію активного учасника процесу навчання, позицію співбесідника виникає тільки в результаті наполегливого виконання вправ, тренінгів, участі в рольових іграх серед самих студентів під час аудиторного навчання.

Отже, постає проблема визначення комунікативних умінь, необхідних майбутньому вчителю початкових класів для організації спілкування учнів.

Спираючись на загальні комунікативні вміння педагогічного спілкування, а також використовуючи результати експертних оцінок викладачів вищих навчальних педагогічних закладів, учителів початкових класів, студентів, було визначено такі комунікативні вміння:

- розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість молодшого школяра;
- керувати своєю поведінкою, настроєм під час безпосереднього спілкування з учнями та спостереженням за спілкуванням самих учнів;
- «подати себе» у процесі спілкування з учнями, створювати наочний приклад для копіювання стилю, темпу, емоційності, образності, яскравості під час спілкування;

- бути уважним слухачем;
- вербальної та невербальної взаємодії з молодшими школярами;
- усвідомлювати, систематизувати, переносити інформацію, отриману в процесі спілкування;
- усвідомлювати мету спілкування, пошук способів його організації в різних видах діяльності;
- організовувати спонтанне спілкування учнів;
- усвідомлювати мотиви вибору та способу організації спілкування учнів.

Визначення можливості й необхідності організації спілкування молодших школярів потребує спеціальної професійної підготовки майбутніх учителів. Результат такої підготовки студентів визначається рівнем готовності майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів. Перспективою спеціального дослідження вважаємо розгляд питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів в умовах виховної роботи.

Література

1. Виевская М. Г. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Виевская Муза Георгиевна. – Кривой Рог, 1994. – 165 с. **2. Кондрашова Л. В.** Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Л. В. Кондрашова. – Москва : Прометей, 1990. – 160 с. **3. Мороз А. Г.** Формирование готовности к педагогической деятельности молодых учителей / А. Г. Мороз // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск, 1980. – С. 71–75. **4. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи: [підручник для студентів педагогічних факультетів] / О. Я. Савченко. – Київ : Абрис, 1997. – 416 с. **5. Сластенин В. А.** Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – Москва : Педагогика, 1982. – 151 с.

УДК 378.147:811.161.2

Віра Перепьолка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Перепьолка В. І. Формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

У статті розглядається одна із важливих концепцій державної мови – формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, аналізуються технології її реалізації. Це формування значною мірою залежить не від отриманих знань, а від деяких додаткових якостей, для позначення яких і використовуються поняття «компетенція» і «компетентність», що найповніше відповідають сучасному розумінню мети освіти.

Ключові слова: компетентність, професійна компетенція, мовнокомунікативна компетентність, педагогічні технології, комунікативна ситуація, мовний і мовленнєвий аспекти, культура мовлення.

Перепьолка В. И. Формирование профессиональной речевой компетентности

будущих учителей начальных классов.

В статье рассматривается одна из важных концепций государственного языка – формирование профессиональной речевой компетентности будущих учителей начальных классов, анализируются технологии ее реализации. Это формирование в значительной степени зависит не от полученных знаний, а от некоторых дополнительных качеств, для обозначения которых и используют понятия «компетенция» и «компетентность», которые соответствуют современному понятию цели образования.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетенция, речевая компетентность, педагогические технологии, коммуникативные ситуации, речевой и языковой аспекты, культура речи.

Perepolka V. I. The formation of professional speech communicative competence of future primary school teachers.

The article examines one of the most important concepts of the official language – the formation of professional speech communicative competence of future primary school teachers, the technologies of its realization are analysed in the article. The formation mostly depends not on the received knowledge, but on some additional skills named «competence» and «competency». They correspond to the modern understanding of the educational purposes.

Key words: competence, professional competence, speech communicative competence, pedagogical technologies, communicative situation, speech and language aspects, speech culture.

Актуальною проблемою сучасної лінгводидактики та психолого-педагогічної науки і практики є формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, оскільки від її розв'язання залежить якість професійної підготовки і майбутньої педагогічної діяльності студентів. Саме ця компетентність концентрує у собі спрямованість особистості, її здатність долати стереотипи, передбачати проблеми, гнучкість мислення. Тому одним із головних завдань вищих навчальних закладів є пошук найбільш ефективних форм роботи щодо формування професійної мовнокомунікативної компетентності учителів початкових класів.

До проблеми визначення професійної компетентності педагога зверталися такі провідні науковці, як Н. Кузьміна, В. Лозова, В. Хуторський та ін. Різні аспекти професійної компетенції досліджують С. Вітвицька, О. Вознюк, М. Левківський та ін.

Суттєве значення для теоретичного і практичного розвитку цієї проблеми мають науково-практичні дослідження М. Алексєєвої-Вовк, Д. Бараник, О. Біляєва, Л. Виготського, Т. Гриценко, І. Зимньої, О. Кислої та ін.

Мета статті – виявити особливості і шляхи формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

«Особистість виховує особистість» – це азбука виховного процесу. Тому виняткову роль відіграє перший учитель у навчанні й вихованні дитини-молодшого школяра. Особистість педагога надає процесу навчання ціннісно-значущу спрямованість і своєрідність впливу через індивідуальну культуру спілкування, поведінку, почуття тощо. Тому основою професійної підготовки педагога ХХІ ст. стає розвивальна складова виховання особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, усвідомлює свою відповідальність, постійно працює над особистісним і професійним зростанням, уміє досягати поставлених цілей.

Звернення до поняття «професійна педагогічна компетентність» у теорії та практиці професійної освіти викликано рядом об'єктивних і суб'єктивних чинників. У цьому випадку актуалізується проблема професійно-педагогічної підготовки вчителя, від рівня якої фактично залежить успішний розвиток вітчизняної системи освіти [5, с. 25].

Професійну компетентність ми розглядаємо як сукупність знань з професійно орієнтованих дисциплін (педагогіка, психологія, методика) та вмінь їх практично використовувати у професійній діяльності. У сучасних умовах відкритого доступу до будь-якої інформації професійних знань учителя визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким способом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації [6, с. 570].

Підвищення компетентності педагогічних кадрів в умовах змін є одним із основних чинників досягнення успіху у всіх сферах розвитку освітньої системи. Під цим кутом зору роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, але й бути носієм культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін.

Домінантною стає підготовка педагога, діяльність якого не обмежується викладанням власного предмета, а здатного до здійснення міждисциплінарних зв'язків, який усвідомлює значущість професійних знань у контексті соціокультурного простору. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Нові педагогічні технології, упровадження у сучасній загальноосвітній школі, потребують фахової підготовки педагога, посилення дослідницького компонента у професійній діяльності майбутнього вчителя. Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти, затвердженого Кабінетом Міністрів України 20 квітня 2011 р., основним завданням початкового навчання є «...реалізація особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів та оволодіння учнями ключовими компетентностями: уміння вчитися, соціально-трудова компетентність, загальнокультурна, інформаційно-комунікативна, здоров'язбережувальна, соціальна [4, с. 8]. Це означає, що в майбутнього вчителя ці компетентності теж повинні бути сформовані. Крім того, важливого значення набуває формування соціально активної особистості, здатної об'єктивно оцінювати дійсність, сформувати і відстояти власну думку, бути активним учасником життєвих процесів. Майбутній учитель повинен підвищувати рівень свого професіоналізму та педагогічної майстерності, вести творчий пошук. Функції професійної діяльності вчителя початкових класів навіть ширші, ніж у вчителя-предметника, оскільки він є класним керівником і викладає різні предмети. Ось чому майбутній учитель початкових класів зобов'язаний мати якісну психолого-педагогічну, методичну підготовку з аксіологічних (ціннісних) питань навчання і виховання дітей.

Отже, професійно-компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість майбутнього вчителя і досягаються результати навчання та виховання школярів.

Людина може бути професіоналом у своїй сфері, але не бути компетентною у розв'язанні всіх професійних питань. Тому доцільно вивчати окремі аспекти професійної компетентності фахівця, з-поміж яких етична має вагоміше значення, оскільки передусім моральні цінності й установки визначають мету, стратегію і тактику педагогічної дії.

Домінуючим блоком професійної компетентності майбутнього вчителя є такі системні характеристики:

– мотивація (спрямованість особистості та її види);

- якості (педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани та процеси);
- інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність).

Компетентність майбутнього вчителя не має бути вузькопрофесійною, оскільки від нього вимагається постійне осмислення різноманітних соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з освітою. Щоб підтримувати в учнів стійкий пізнавальний інтерес, вчителю необхідно бути обізнаним в усіх сферах життєдіяльності, володіти інформацією про події у світі, різні винаходи та новинки науки і техніки. Для цього потрібно працювати з різноманітними джерелами інформації та спонукати учнів до пошукової діяльності. «Щоб відкрити перед учнями іскорку знань, майбутньому вчителю треба ввібрати в себе море світла, ні на хвилину не відходячи від променів вічно сяючого сонця знань» [7, с. 75].

Формування вчителя нового типу можливе лише за умови наближення навчання у ВНЗ до реальної професійної діяльності, адже становлення вчителя визначається не лише глибокими знаннями, а й удосконаленням його професійних умінь і навичок у практичних діях. Саме тому формування компетентності майбутніх учителів початкових класів повинно здійснюватись за допомогою новітніх технологій навчання. Одним із найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів є впровадження у навчальний процес активних форм та методів навчання.

Особлива роль сьогодні відводиться інтерактивному навчанню, тобто навчанню, зануреному у спілкування. Тому лекція-монолог поступається лекції-діалогу. Це дає можливість студентам набути досвіду демократичної поведінки та комунікативної взаємодії, що стимулює якість мовленнєвого процесу. Крім того, студент набуває досвіду ведення професійної полеміки.

Семінарські заняття є однією з важливих форм організації навчального процесу у ВНЗ. Створення демократичного настрою під час проведення семінарських занять є можливим за умови виконання певних правил: чітко формулювати власну точку зору, вести коректний діалог, уникати поспішних висновків, вислухати співбесідника до кінця, зацікавити його власною точкою зору, знайти раціональне зерно в чужій думці, не зловживати часом розмови, досягти спільної думки і захистити її перед групою.

Під час занять викладач має створювати такі комунікативні ситуації, які стимулюватимуть мовленнєву активність студента. Особливу увагу слід приділити спонтанному мовленню, яке часто виникає під час професійного спілкування і потребує готовності до нього. Спонтанне мовлення ускладнює спілкування, а відтак може негативно вплинути і на рівень культури мовлення. Воно виключає можливість попереднього обмірковування, що може призвести до граматичних і стилістичних помилок. Тому позитивний вплив на розвиток мовленнєвої культури має використання діалогічних вправ, рольових ігор та проектної роботи. Ці види навчальної діяльності допомагають виробляти навички побудови логічного висловлювання, уміння й навички аргументування, закріпити стійкі навички функціонально-правильного професійно-орієнтованого усного і писемного мовлення, сприяють практичній реалізації комунікативно-творчого потенціалу студентів. Крім того, розвиваються ініціативність, здатність брати на себе відповідальність, самоконтроль, організаційні уміння (розподіл обов'язків, планування, контроль, прийняття рішень тощо). Отже, студенти набувають досвіду розв'язання фахових проблем завдяки професійному спілкуванню, вчать більшою мірою спиратися на використання вміння аргументувати свою позицію, переконувати опонента, вибудовувати власну тактику і

стратегію поведінки залежно від ситуації професійного спілкування, дотримуючись при цьому норм культури мовлення.

Звертаючись головним чином до діалогічного мовлення, не слід недооцінювати роль монологічного мовлення. У цьому випадку студенти навчаються готувати промову, складати її план і користуватися ним, спиратися на ключові слова і поняття, робити вступ до публічного виступу і мотивувати при цьому слухачів до слухання, говорити короткими і зрозумілими реченнями, пояснювати терміни, описувати складні явища, наводити приклади для унаочнення викладеного матеріалу.

Студентів потрібно орієнтувати на те, що вибір доказів на користь чи на захист певної ідеї має спрямовуватися на усунення сумнівів, що виникають у співрозмовника (додаткові пояснення, уточнення інформації, звернення до розгляду нових аспектів проблеми, переконливі відповіді на запитання опонента тощо). Аргументація буде вдалою, якщо використовувати зрозумілі для опонента приклади, застосовувати покликання на його власну позицію, порівняння, швидко орієнтуючись при цьому на реакцію партнера.

Надзвичайно важливим є мовний і мовленнєвий аспекти аргументації. Автор навіть найкращої ідеї не зуміє переконати свого опонента, якщо не зможе дібрати зрозумілі для нього слова, якщо тон його звернення не буде доречним у певній ситуації і щодо певного співрозмовника. Нечіткість вимови, плутаність у лексичних засобах, невідповідність стильового забарвлення заважають реалізації професійного завдання.

Мовленнєві засоби, які добираються для аргументації, мають бути зрозумілими і доступними для опонента. При висловленні та аргументації власної точки зору треба бути об'єктивним, коректним, ввічливим, дотримуватися мовленнєвого етикету, в жодному разі не допускати образливих для опонента висловів.

Сучасний компетентний фахівець має вміти логічно, чітко і адекватно висловлювати свою думку; володіти апаратом аргументування; займати активну позицію під час виробничих нарад, обговорень, «круглих столів»; виступати з пропозиціями; знаходити адекватні прийоми професійного спілкування зі співробітниками і колегами різного ієрархічного рівня; здійснювати виступи перед аудиторією, робити презентації; володіти мовленнєвим етикетом. Недостатня комунікативна підготовка, нездатність організувати фахове спілкування, відсутність певних умінь і навичок спілкування, низький рівень культури професійного спілкування різко знижують «вартість» спеціаліста на ринку праці, можливості його працевлаштування, успішність виконання ним професійних обов'язків, особливо у нестандартних ситуаціях.

Формування професійної мовнокомунікативної компетенції передбачає:

- глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;
- досконале володіння сучасною українською літературною мовою;
- уміле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера (партнерів);
- знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні;
- уміння працювати з різними типами текстів;
- орієнтування в потоці різноманітної та різнотипної інформації українською мовою на різних каналах її передавання;
- уміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування;

– володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень;

– володіння основами риторичних знань і вмінь;

– уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

Отже, професійна мовнокомунікативна компетенція особистості є показником сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності. Сформувані професійну мовнокомунікативну компетенцію покликана сучасна система освіти.

Література

1. Адамова А. М. Інтерактивні форми роботи на уроках української мови та літератури / А. М. Адамова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 33 (145). – С. 8–10. **2. Алексєєва-Вовк М. І.** Мовознавча підготовка студента як складник його загальної культури (лексична) / Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна: [зб. наук. праць]. – Харків : Основа, 2004. – Вип. 12. **3. Гриценко Т. Б.** Українська мова та культура мовлення: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Т. Б. Гриценко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 534 с. **4.** Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/ **5. Дубасенюк О. А.** Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Креативна педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 23–28. **6. Пуховська Л. П.** Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах Західної Європи / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – С. 565–589. **7. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори в п'яти томах. – Київ : Рад. шк., 1976. – С. 419–656.

УДК 378.147.091.33

Діна Тюріна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОДЕЛЮВАННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тюріна Д. М. Педагогічні умови формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів у процесі самостійної навчальної діяльності.

У статті здійснено класифікацію вмінь моделювання економічних об'єктів відповідно до складових процесу моделювання; визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів у процесі самостійної навчальної діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, моделювання, уміння, студент, вищий економічний навчальний заклад.

Тюріна Д. Н. Педагогические условия формирования умений моделирования у студентов высших экономических учебных заведений в процессе самостоятельной работы.

В статье осуществлена классификация умений моделирования экономических

объектов согласно составляющим процесса моделирования; определенно педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования умений моделирования у студентов высших экономических учебных заведений в процессе самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, моделирование, умение, студент, высшее экономическое учебное заведение.

Tiurina D. M. Pedagogical conditions of modeling skills formation among students of higher economic educational institutions in the process of independent work .

In this article, the classification of the abilities of the economic objects modeling according to the components of the modeling process has been given; pedagogical conditions providing efficiency of modeling skills formation among students of higher economic educational institutions in the process of independent work have been determined.

Key words: Pedagogical conditions, modeling, skill, student, higher economic educational institutions.

Аналіз Концепції розвитку економічної освіти України переконує, що вирішальним умінням випускників економічних вищих навчальних закладів є вміння аналізувати й моделювати типові економічні ситуації в мікро- і макропредметному просторовому середовищі. Особливості сучасної економічної діяльності (складність і комплексність об'єктів, невизначеність і багатофакторність економічних проблем, розв'язання яких вимагає застосування перспективного, порівняльного аналізу для дослідження кількох варіантів можливих управлінських рішень, оцінювання значного обсягу інформації, прогнозування соціально-економічного розвитку, моделювання економічної ситуації) висувають вимоги до мисленнєвих здібностей фахівців економічного профілю. Сучасному економісту треба вміти самостійно шукати і знаходити необхідну інформацію, визначати проблеми, виробляти гіпотези, розпізнавати в сукупностях даних певні закономірності, приймати обґрунтовані управлінські рішення. Вирішального значення у становленні майбутніх фахівців економічного профілю набуває вміння обґрунтовувати, розробляти, вміти використовувати у своїй практичній діяльності моделі досліджуваного об'єкту. З іншого боку, аналіз практичної діяльності випускників, які працюють у фінансових установах, виявив недостатню їх підготовленість для розв'язання таких складних професійних завдань, які потребують високого рівня сформованості вмінь моделювання економічних об'єктів.

Проблемі моделювання присвячено низку дисертаційних праць: О. Власенко (формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій) [1]; А. Корнєєва (використання динамічних стереоскопічних моделей у процесі навчання нарисної геометрії) [2]; І. Левіна (моделювання як засіб формування пізнавальної самостійності підлітків) [6]; Л. Панченко (математичного моделювання в процесі навчання майбутніх учителів математики) [9]; Г. Савченко (формування готовності майбутніх фахівців банківської справи до аналітичної діяльності засобами моделювання) [10]; Е. Сарафанюк (педагогічні умови підвищення якості загальношкільської підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання) [11]; І. Теплицький (комп'ютерне моделювання як засіб розвитку творчих здібностей школярів) [12]; А. Усандро (навчання моделювання динаміки природничих процесів, явищ на магнітній основі) [13]; А. Шатагіна (методика ігрового імітаційного моделювання як джерела проблемних ситуацій) [14]; М. Шутікова (формування в учнів

навичок інформаційного моделювання при розв'язанні й дослідженні задач будь-якої професійної діяльності) [15]. Л. Нічуговська виокремлює переваги впровадження засобів моделювання у процес підготовки спеціалістів економічного профілю [7].

Проте у педагогічній науці недостатньо вивченою залишається проблема формування умінь моделювати економічні ситуації, зокрема в майбутніх економістів у навчальному процесі вищого навчального закладу, дослідження їх сутності, структури та визначення педагогічних умов, засобів їх формування.

Мета статті – науково обґрунтувати педагогічні умови формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів у процесі самостійної навчальної діяльності.

Аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури щодо сутності поняття «моделювання» (О. Лаврентьєва [3], І. Левіна [6], В. Паламарчук [8], Г. Савченко [10] та інші) надав можливість розглянути моделювання як уміння на високому рівні виконувати дії у процесі розроблення моделей реальних економічних об'єктів, процесів та явищ за допомогою таких інтелектуальних умінь як аналіз, синтез, інтерпретація, класифікація, побудова причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення, абстрагування, аналогізування, порівняння, виділення головного, кодування й декодування тощо.

Застосування діяльнісного підходу дозволило виокремити такі етапи процесу моделювання і визначити їх зміст: постановка й аналіз проблеми; розроблення моделі; реалізація моделі, рефлексія, яка є особливим етапом процесу моделювання, на основі якої студент коригує свою діяльність, критично оцінює надбані знання й уміння з огляду поставленої мети та умов діяльності.

Виокремлені етапи процесу моделювання стали основою розроблення структури вмінь моделювання майбутніх фахівців економічного профілю, яка містить уміння визначати цілі й задачі моделювання; будувати моделі; реалізовувати моделі; аналізувати отримані результати моделювання.

Задля здійснення подальшого наукового абстрагування за основними етапами процесу моделювання у кожній групі вмінь виокремлено підгрупи:

I група умінь – визначати цілі й задачі моделювання – виявляти причинно-наслідкові зв'язки між елементами об'єкта дослідження; визначати предмет і об'єкт дослідження економічних процесів і явищ; системно аналізувати об'єкт дослідження економічних процесів і явищ);

II група вмінь – будувати моделі – аналізувати інформаційну базу моделювання; обирати форми подання моделі; аналізувати розроблену модель;

III група вмінь – реалізовувати моделі – застосовувати розроблену модель під час дослідження економічних процесів та явищ; прогнозувати подальший розвиток процесу, явища при зміні певних даних ситуацій; будувати узагальнену модель для класу процесів, явищ або набір моделей для одного процесу та явища;

IV група умінь – аналізувати отримані результати моделювання – оцінювати отримані результати моделювання; корегувати розроблену модель.

Процес підготовки сучасного фахівця у вищій школі ставить перед студентами одне із провідних завдань – оволодіти основними сучасними знаннями і практичними навичками майбутньої професії, навчитися самостійно думати, опрацьовувати і розв'язувати завдання, які будуть виникати у процесі професійної діяльності. Підготовка спеціалістів в умовах зростання обсягу знань пред'являє більш жорсткі вимоги до самостійної навчальної роботи студентів у контексті підвищення якості їх професійної освіти. У зв'язку з цим особливої

актуальності набуває організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих економічних навчальних закладів.

Теоретичний аналіз наукових досліджень дозволив визначити, що самостійна навчальна діяльність студентів економічних спеціальностей – вид навчальної діяльності студентів, що виконується студентами з використанням розумових, фізичних зусиль як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час, за завданням і під контролем викладача, але без особистої його участі та спрямована на досягнення поставленої мети.

У результаті дослідження суперечностей об'єктивного та суб'єктивного, людського та особистісного чинників, чинників інтеграції й диференціації, глобалізації визначено особливості формування вмінь моделювання у студентів економічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності.

1. У зв'язку з тим, що процес формування вмінь моделювання є затратним з точки зору ресурсного підходу, необхідно здійснювати управління самостійною навчальною діяльністю студентів за допомогою засобів навчання (системи пізнавальних задач, робочих зошитів с друкованою основою, самостійних робіт творчого характеру, складність яких поступово зростає), що сприятиме максимальній реалізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

2. Оскільки процес моделювання є комплексним, пропонуємо організувати поетапне навчання вмінь моделювання, що має сприяти процесу поступового накопичення знань про метод моделювання, види моделей, роль моделювання в майбутній професії, умінь застосовувати моделі на практиці, будувати їх, досліджувати, переходити від моделей до реальних економічних об'єктів, процесів.

3. У зв'язку з тим, що уміння моделювання використовується практично в усіх галузях знань, дозволяють розв'язувати загальнонаукові комплексні проблеми, пропонуємо упродовж усього періоду навчання систематично використовувати метод моделювання як інструмент пізнання об'єктивної реальності; у навчальному процесі, особливо в процесі вивчення фахових дисциплін, системно застосовувати різні види моделей; забезпечити міжпредметне формування вмінь моделювання у процесі самостійної навчальної діяльності.

4. У ході самостійної навчальної діяльності слід підвищувати роль студента, зробити його не звичайним спостерігачем, а активним учасником навчання, використовуючи завдання максимально наближені до реальних умов, варіативні завдання, ситуації вибору, що сприятимуть пошуку різних способів розв'язування задачі та вибору оптимального з них, оцінювання вихідних даних, отриманих результатів, здійснення рефлексії, повноцінному залученню студента до творчого дослідження.

На базі з'ясованих особливостей формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів розроблено педагогічні умови ефективного формування вміння моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів у процесі самостійної навчальної діяльності:

- формування мотивації до навчальної діяльності спрямованої на розвиток пізнавальних, професійних, творчих мотивів шляхом усвідомлення значення моделювання у професійній діяльності при розв'язанні організаційно-управлінських та фінансово-господарських завдань;

- забезпечення орієнтовної основи діяльності студентів у процесі моделювання, тобто опис етапів моделювання і послідовності їхнього виконання, шляхом застосування правил-орієнтирів розумових дій; планів побудови окремих видів моделей; алгоритмічних приписів побудови моделі для розв'язання конкретного завдання; евристичних приписів для побудови,

формалізації, застосування моделі тощо;

– забезпечення поступового переходу управління навчальною діяльністю від прямого управління до співуправління та самоуправління ґрунтується на застосуванні в процесі самостійної навчальної діяльності структурно-логічних схем, моделей, алгоритмів процесу моделювання, графіків, таблиць, малюнків (пряме управління навчальною діяльністю); використанні робочого зошиту з друкованою основою, що містить систему завдань на репродуктивну і продуктивну діяльність, проблемних ситуацій та евристичні приписи, через застосування яких здійснюється управління діяльністю студентів з розв'язання задач; самостійної роботи студентів випереджального характеру (співуправління навчальною діяльністю); виконанні завдань, тестів на творчу, евристичну діяльність, зокрема участь у створенні проектів (самоуправління навчальною діяльністю);

– застосування задачного підходу, тобто використання у навчальному процесі системи завдань, яка побудована у відповідності до етапів процесу моделювання, спрямована на поетапне формування вмінь моделювання, передбачає поступове відпрацювання кожного елементу вміння моделювати на основі міжпредметних зв'язків. При конструюванні системи завдань застосовуються задачі, умови яких відображають реальні економічні та виробничі об'єкти, процеси та явища, ґрунтуються на статистичних даних, сучасній законодавчій базі. Задачі мають відрізнятися рівнем складності, мати різні способи розв'язання;

– активізація процесу рефлексії результатів діяльності моделювання економічних об'єктів, процесів та явищ, яка передбачає прогнозування як результатів виконаної дії, так і спосіб її виконання, шляхом створення умов для проведення аналізу власної діяльності (стимулювання до активності, самоконтролю за ходом виконання моделювання, введення еталонів оцінювання результатів моделювання) та реалізації таких прийомів: заохочення студентів до самостійного пошуку шляхів розв'язання навчальних завдань; створення ситуацій вибору студентами навчальних завдань і форм роботи; надання дозованої допомоги студентам; спонукання до самостійного оцінювання результатів своєї діяльності та її корекції.

Узагальнюючи зазначене вище, можна виокремити такі педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування вмінь моделювання в студентів вищих економічних навчальних закладів у процесі самостійної навчальної діяльності: формування мотивації до навчальної діяльності, спрямованої на розвиток умінь моделювання економічних процесів та явищ; забезпечення створення орієнтовної основи діяльності студентів у процесі моделювання; забезпечення поступового переходу управління навчальною діяльністю від безпосереднього управління до співуправління та самоуправління; застосування задачного підходу; активізація процесу рефлексії результатів діяльності моделювання економічних процесів та явищ.

Перспективним є дослідження щодо конкретизації кожної з педагогічних умов під час викладання економічних дисциплін, науково-дослідної діяльності студентів-економістів та під час проходження навчальних та переддипломних практик.

Література

1. Власенко О. М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. М. Власенко. – Херсон, 2005. – 19 с. **2. Корнєєва А. М.** Методичні рекомендації щодо впровадження методики формування просторової уяви студентів у процесі навчання нарисної геометрії (для викладачів та

студентів технічних навчальних закладів) / А. М. Корнєєва. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2006. – 32 с.

3. Лаврентьєва О. О. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні науковоприродничих дисциплін : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. О. Лаврентьєва. – Луцьк, 2005. – 25 с.

4. Лаврешина Г. Ю. Формування логічної культури старшокласників у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. Ю. Лаврешина. – Кривий Ріг, 2000. – 21 с.

5. Лазаревский С. В. Формирование общеучебных интеллектуальных умений у старшеклассников : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. В. Лазаревский. – Київ, 1990. – 14 с.

6. Левіна І. А. Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. А. Левіна. – Одеса, 2001. – 18 с.

7. Нічуговська Л. І. Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Нічуговська. – Київ, 2005. – 36 с.

8. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала / В. Ф. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.

9. Панченко Л. Л. Формування вмінь математичного моделювання в процесі навчання майбутніх учителів математики : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / Л. Л. Панченко. – Київ, 2006. – 20 с.

10. Савченко Г. О. Формування готовності майбутніх фахівців банківської справи до аналітичної діяльності засобами моделювання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. О. Савченко. – Одеса, 1993. – 18 с.

11. Сарафанюк Е. І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Е. І. Сарафанюк. – Одеса, 2005. – 20 с.

12. Теплицький І. О. Розвиток творчих здібностей школярів засобами комп'ютерного моделювання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання інформатики» / І. О. Теплицький. – Київ, 2001. – 20 с.

13. Усандро А. И. Динамические модели как средство активизации познавательной деятельности учащихся : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / А. И. Усандро. – Минск, 1992. – 14 с.

14. Шатагина А. Я. Исследование учебных объемных моделей для совершенствования процесса обучения : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А. Я. Шатагина. – Алма-Ата, 1985. – 16 с.

15. Шутикова М. И. Методические аспекты обучения информационному моделированию в профильном курсе информатики для классов гуманитарного направления : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатика)» / М. И. Шутикова. – Череповец, 2000. – 20 с.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

УДК 373.5 : 51

Юлія Баруліна

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Баруліна Ю. О. Критерії, показники та рівні сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій учнів старшої школи у процесі вивчення математичних дисциплін.

У статті окреслюється визначення понять «критерій», «показник» у довідковій та науковій літературі. Розглядаються погляди різних науковців на ці поняття. Визначаються критерії, показники та рівні сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій учнів старшої школи у процесі вивчення математичних дисциплін для подальшого проведення дослідження з означеної теми.

Ключові слова: ціннісно-смыслові орієнтації, критерій, показник, рівні, старшокласники, математичні дисципліни.

Барулина Ю. А. Критерии, показатели и уровни сформированности ценностно-смысловых ориентаций учащихся старшей школы в процессе изучения математических дисциплин.

В статье рассматривается определение понятия «критерий», «показатель» в справочной и научной литературе. Рассматриваются взгляды различных ученых на данные понятия. Определяются критерии, показатели и уровни сформированности ценностно-смысловых ориентаций учащихся старшей школы в процессе изучения математических дисциплин для дальнейшего проведения исследования по данной теме.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, критерий, показатель, уровни, старшекласники, математические дисциплины.

Barulina Yu. A. Criteria, indicators and levels of formation of value and conceptual orientations of high school students in the process of studying mathematical disciplines.

The article deals with the definition of «criterion» and «indicator» in the reference and scientific literature. The views of various scholars on these concepts are discusses. Criteria, indicators and levels of formation of value and conceptual orientations of high school students in the process of studying mathematical disciplines are defined to further research on this topic.

Key words: value and conceptual orientation, criterion, index, levels, high school students, mathematical disciplines.

Мета статті: проаналізувати погляди науковців на поняття «критерій», «показник» та визначити критерії, показники й рівні сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій учнів старшої школи у процесі вивчення математичних дисциплін для подальшого їх дослідження.

Визначення критеріїв – одне із складних завдань педагогічної науки. У психолого-педагогічних дослідженнях для кількісної оцінки сформованості або розвитку якостей, умінь, навичок, орієнтацій, підготовленості обґрунтовується доцільність використання різних

критеріїв. Критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження) – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація; мірило оцінки [5, с. 95]. У довідковій та спеціальній літературі критерій визначається як засіб для судження, ознака, на підставі яких здійснюється визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [3, с. 483].

Під критерієм сучасна наука розуміє суттєву, розпізнавальну ознаку, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [6, с. 83].

Найбільш повно сутність поняття «критерій» відображено в роботах В. Загвязинського. Під критерієм він розуміє узагальнений показник розвитку досліджуваного процесу, успішності діяльності, за яким виконується оцінка даних педагогічних явищ [4, с. 9].

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення критеріїв та показників ефективності і якості результатів навчального процесу. У науковій літературі запропоновано різні критерії сформованості компонентів діяльності, що представлено в роботах О. Абдуліної, В. Белікова, В. Беспалько, П. Гальперіна, В. Сластьоніна, Н. Тализіної, А. Усової та інших учених. У теорії і практиці є загальні вимоги до виокремлення й обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що вони, по-перше, повинні відображати основні закономірності формування особистості; по-друге, сприяти встановленню зв'язків між усіма компонентами досліджуваної проблеми; по-третє, якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними [2, с. 135].

Питання критеріїв пов'язані із заходами щодо підвищення ефективності навчальної діяльності. Це питання про те, які параметри даного процесу необхідно вимірювати. Водночас вони є актуальними і щодо визначення якості навчального процесу.

Дослідники, які вивчали проблему формування розумової активності учнів, передбачали такі критерії цієї характеристики особистості: питання учнів до вчителя (В. Антіпова, Г. Бокарева, Т. Шамова); схильність до аналізу помилок та критичність (В. Сібірякова); здатність до переносу знань (В. Пушкін); оперування набутими знаннями та вміннями (Г. Щукіна); активне сприйняття пояснень учителя та відповідей інших учнів (В. Гребенкіна).

Проблема критеріїв визначення рівнів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старших класів є актуальною для проведення педагогічного експерименту та аналізу його результатів. Необхідно зазначити, що критерії визначення рівнів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників повинні співвідноситися з кінцевою метою навчання й відображати характеристики цього складного особистісного утворення, на розвиток яких передовсім спрямоване навчання.

Критерії повинні бути науково обґрунтованими та достатніми для того, щоб визначити якість і ступінь сформованості того чи того уміння.

Відповідно до структурних компонентів ціннісно-сміслових орієнтацій, які окреслені у статті [1, с. 4] були визначені критерії: мотиваційно-ціннісний, змістовно-діяльнісний, проєктувально-організаційний, почуттєво-вольовий, рефлексивно-регулюючий.

Кожному критерію відповідають показники:

- мотиваційно-ціннісний – наявність пізнавальних інтересів, позитивне ставлення до навчання, установка на знання як цінність;

- змістовно-діяльнісний – загальноінтелектуальний рівень розвитку учнів, система предметних знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання;

- проєктувально-організаційний, який об'єднує у своєму змісті: уміння прогнозувати мету як результат навчальної діяльності; планування роботи з формування власних ціннісно-

сміслових орієнтацій засобами навчального предмета; вміння формулювати й ставити мету навчання; планування етапів реалізації діяльності щодо досягнення мети, прогнозування очікуваного результату;

– почуттєво-вольовий – почуття задоволення від навчання, уміння мобілізувати свої сили, актуалізувати інтелектуальні здібності і позитивні емоції для досягнення навчальної мети;

– рефлексивно-регулюючий – особистісно-практична спрямованість, самооцінка результатів у навчально-пізнавальній діяльності.

Ці критерії та показники дозволяють говорити про рівні сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників: низький, достатній, високий, які відрізняються між собою ступенем виразності показників.

Теоретичний аналіз критеріїв та показників сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників дозволив докладно визначити рівні її прояву.

Теоретичний аналіз наукової літератури уможливив визначення показників ціннісно-сміслових орієнтацій у старшокласників у процесі вивчення ними математичних дисциплін та їх рівні.

Мотиваційно-ціннісний критерій:

Низький рівень: інтерес до предмета зовнішньо не виражений; провідним мотивом виступає запобігання невдачі у навчанні; переважає негативне та пасивне ставлення до навчального процесу й засвоєння навчального матеріалу; відсутність потреби в знаннях, особистісного смислу учіння; ситуативний прояв мотиваційно-потребового компонента ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників (інтересу, бажання, потреби в нових знаннях, установки на активну пізнавальну діяльність, особистісний розвиток).

Достатній рівень: навчальна мотивація пов'язана з результативністю й успішністю навчальної діяльності; інтерес до навчального предмета, учіння проявляється епізодично; неусвідомленість значущості знань-цінностей у розвитку пізнавальних здібностей, відсутність особистісного смислу в учінні.

Високий рівень: інтерес до учіння усвідомлений, стійкий; позитивне ставлення до навчання, потреба у нових знаннях, нестандартних рішеннях навчальних проблем; установка на знання як цінність, широке усвідомлення значення ціннісно-сміслових орієнтацій в особистісному зростанні й саморозвитку, самопізнанні, самоствердженні та самореалізації в навчально-пізнавальній діяльності.

Змістовно-діяльнісний критерій:

Низький рівень: засвоєння знань відбувається механічно, фрагментарно, за зразком, загальнонавчальні уміння і навички сформовані не на достатньому рівні; учні володіють елементарними вміннями, виконують завдання за зразком учителя; узагальнюють навчальну інформацію, але не бачать її значимості; знання не набувають особистісного смислу.

Достатній рівень: мають систему знань з навчального предмета; оперують власними знаннями, заглиблюються в прихований зміст навчальної дисципліни, користуються раціональними прийомами розумової діяльності; самостійно роблять висновки з вивченої теми, розділу дисципліни; володіють уміннями перенесення знань у нові ситуації; несистематичність, низька пізнавальна активність у виконанні навчальних завдань; неповна усвідомленість значущості знань-цінностей, особистісного смислу учіння в розвитку інтелектуальних здібностей, особистісному становленні.

Високий рівень: знання з предмета вирізняються систематичністю, міцністю, широтою, глибиною й усебічно; чітко усвідомлюється значущість знань-цінностей,

особистісного смислу дій у власному особистісному зростанні; потреба в постійному поповненні, збагаченні знань і практичних умінь; бачать навчальні проблеми й шляхи їх розв'язання; нестандартно застосовують знання при розв'язанні навчальних задач й формуванні особистісних смислів навчання, знань-цінностей; відстоюють власну точку зору; мають індивідуальну стратегію розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій як стимулу творчого розвитку особистості.

Проектуально-організаційний критерій:

Низький рівень: відсутні вміння ставити цілі навчально-пізнавальної діяльності, прогнозувати її результати, планувати власну навчальну діяльність, коригувати свої дії відповідно до мети й планів навчальної діяльності.

Достатній рівень: усвідомлює значення навчальних цілей і завдань, прогнозує результатів й планування шляхів, способів їх реалізації; практичні уміння прогнозування й планування навчальної діяльності застосовуються не систематично; значущість прогнозування й планування у формуванні власних ціннісно-сміслових орієнтацій не усвідомлені.

Високий рівень: вільно володіють навичками й уміннями прогнозування й планування власної навчально-пізнавальної діяльності; чітко усвідомлюють значущість прогнозування й планування у формуванні власних ціннісно-сміслових орієнтацій як важливого стимулу їх особистісного зростання.

Почуттєво-вольовий критерій:

Низький рівень: переважання негативних емоцій у навчальній діяльності, скутість; невміння керувати власними емоціями, мобілізувати інтелектуальні сили для розв'язку навчальних завдань, активізувати пізнавальні дії та самостійність; імпульсивність, тривожність.

Достатній рівень: емоційна стійкість; уміння керувати власним емоційним станом; уміння захоплювати інших учасників навчального процесу власною активною пізнавальною позицією; здатність мобілізувати інтелектуальні сили розв'язання вирішення навчальних завдань; впевненість; терплячість; уміння за допомогою вольових зусиль досягати запланованої мети й прогнозованого результату.

Високий рівень: емоційна стійкість поєднується з позитивним ставленням до виконання навчальних завдань; прояв ініціативи, активності, самостійності, креативності при виконанні навчальної діяльності; цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій як важливого стимулу самопізнання, саморозвитку, самовираження й самоствердження в навчально-пізнавальній діяльності.

Рефлексивно-регулюючий критерій:

Низький рівень: фактично не сформовані критерії оцінки та аналізу особистісних якостей, знань, умінь, що впливають на успішність навчального процесу; відсутнє критичне ставлення до себе; мають місце складнощі з аргументацією, відстоюванням власної позиції, точки зору; відмова від власних оцінок, думок під впливом оцінних суджень інших; самоконтроль і самооцінка епізодичні.

Достатній рівень: самооцінка функціонує як панівний мотив пізнавальних дій; схильні відстоювати власну точку зору; здатні пов'язувати успішність навчання з об'єктивними показниками кінцевого продукту своїх дій й зусиль; володіють чіткими уявленнями про досягнуті результати; самоконтроль і самооцінку здійснюють систематично; об'єктивно оцінюють досягнення у формуванні власних ціннісно-сміслових орієнтацій.

Високий рівень: мають високий рівень самоорганізації власних ціннісно-сміслових

орієнтацій; спроможні розгорнуто й повно аналізувати себе, результати навчання, поведінку, бажання й потреби; прагнуть до самостійності, активності, ініціативності; наявність постійного самоконтролю й самооцінки.

Розглянуті критерії й показники та взаємозв'язки між компонентами ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старших класів дають підстави зробити висновок, що рівень цього складного особистісного утворення прямо пропорційний до рівня розвитку його структурних компонентів, ступеня їх гармонійності та інтеграції.

Урахування ролі кожного з компонентів структури ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників свідчить, що ефективне формування цього складного особистісного утворення вимагає врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності при вивченні математичних дисциплін, усвідомлення учнями значущості знань-цінностей, особистісних смислів у творчому розвитку їх особистості, свідомого та самостійного виконання ними системи послідовних активних навчальних дій з урахуванням інтересів, потреб, установок на саморозвиток, самопізнання, самовдосконалення, самоствердження. Тому процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старших класів у процесі вивчення математичних дисциплін вимагає створення дослідно-експериментальної програми й відповідних дидактичних умов, що сприяли б постійному усвідомленню цінності освіти й навчання як важливих чинників творчого розвитку особистості кожного старшокласника, вдосконаленню не лише навчальних дій, а й дій самопізнання, самовдосконалення, самоконтролю учнів.

Література

1. Баруліна Ю. О. Сутнісні характеристики і структура ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи у процесі навчання / Ю. О. Баруліна // Сталий розвиток промисловості та суспільства : міжнародна науково-технічна конференція (Кривий Ріг, 20–22 травня 2015 року): [матеріали конференції]. – Кривий Ріг : Криворізький національний університет, 2015. – С. 3–4. **2. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 191 с. **3. Великий тлумачний словник сучасної української мови** (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с. **4. Загвязинский В. И.** Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В. И. Загвязинский, А. Т. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14. **5. Монахов Н. И.** Изучение эффективности воспитания: Теория и методика (Опыт экспериментального исследования) / Н. И. Монахов. – Москва : Педагогика, 1981. – 144 с. **6. Словарь иностранных слов** / под ред. Н. Г. Комлева. – Москва : ИНФРА-М, 2006. – 174 с.

УДК 37.026: 811.161.2(07)

Ніна Білоконна

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЗАСОБАМИ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Білоконна Н. І. Формування творчої уяви молодших школярів на уроках літературного читання засобами новітніх технологій.

Статтю присвячено методиці організації і проведення уроків літературного читання у початковій школі. Автор аналізує методичні прийоми, що сприяють організації спільної навчальної діяльності учнів на уроках читання; розглядає сучасні освітні технології, які є найбільш ефективними для формування творчої уяви молодших школярів у процесі

вивчення художніх творів.

Ключові слова: методика, літературне читання, початкова школа, методичні прийоми, спільна навчальна діяльність, сучасні освітні технології, творча уява, молодший школяр, художні твори, процес формування.

Белоконная Н. И. Формирование творческого воображения младших школьников на уроках литературного чтения средствами новейших технологий.

Статья посвящена методике организации и проведения уроков литературного чтения в начальной школе. Автор анализирует методические приёмы, способствующие организации совместной учебной деятельности учащихся на уроках чтения; рассматривает современные образовательные технологии, которые являются наиболее эффективными для формирования творческого воображения младших школьников в процессе изучения художественных произведений.

Ключевые слова: методика, литературное чтение, начальная школа, методические приёмы, совместная учебная деятельность, современные образовательные технологии, творческое воображение, младший школьник, художественные произведения, процесс формирования.

Belokonnaia N. I. The formation of a creative imagination of junior pupils at the lessons of literary reading by means of innovation technologies.

The article deals with the methods of organization and carrying out the lessons of literary reading at a primary school. The author analyzes traditional and other methodical techniques promoting the organization of pupils' team-work at the reading lesson; considers modern educational technologies as the most effective for formation of a creative imagination of junior pupils in the process of studying literary works.

Key words: methods, literary reading, primary school, methodical techniques, team-work, modern educational technologies, creative imagination, junior pupil, literary works, the process of formation.

Творчий розвиток особистості за всіх часів розглядався як один із пріоритетних напрямів освіти. ХХІ століття – це ера принципово нових знань і способів пізнання. Здатність до творчості дійсно стає необхідною умовою орієнтації людини у швидкозмінних і швидкоплинних процесах життєтворчості.

Значну кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів присвячено проблемам виховання творчої особистості в різних видах діяльності (І. Булах, І. Бех, Г. Костюк, С. Рубінштейн, О. Скрипченко та ін.); формування й розвитку творчих здібностей учнів (О. Митник, В. Моляко, О. Савченко).

Сучасні науковці (В. Барко, І. Барташнікова, Н. Білоконна, Г. Бондаренко, З. Друзь, С. Ковальова, І. Кравцова, В. Науменко та ін.) головною ознакою творчої особистості вважають її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості дитини, які відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання [4, с. 4]. Одним із важливих показників творчих якостей молодшого школяра є творча уява.

Мета статті – проаналізувати методичні прийоми та схарактеризувати сучасні освітні технології, що якнайкраще сприяють формуванню творчої уяви молодших школярів на уроках літературного читання.

В умовах сьогодення початкова школа не лише навчає, вона формує особистість, яка

здатна вчитися у співвіднесенні зі своїми особистісно значущими потребами. Творчість – норма дитячого розвитку, органічно притаманна дитині з раннього віку. Кожному періоду властиві певні домінанти творчої діяльності.

Внутрішній світ людини складається з сукупності психічних процесів (відчуття, уявлення, емоції, потреби, мотиви, здібності). Вони є предметом відображення у свідомості особистості. Дбаючи про розвиток творчих здібностей у молодших школярів, залучаючи їх до творчої праці, ми створюємо необхідні умови для розвитку всіх без винятку психічних якостей учнів. Уява – психічний процес, що полягає у створенні людиною нових образів, думок на основі її попереднього досвіду. Розвиток уяви є необхідним фактором підготовки учнів до творчої діяльності [3, с. 444].

Шкільна практика свідчить, що в розвитку творчих здібностей учнів уява, фантазія відіграють надзвичайно важливу роль. За умов правильної організації роботи над розвитком уяви дітей у їхній діяльності з'являється особливий момент творчості, момент творення нового. З розвитком уяви, фантазії учень стає спроможним не лише відбивати у своїй свідомості об'єктивну дійсність, створюючи образи, уявлення, поняття про неї в такому вигляді, в якому вона є тепер, а й уявляти її в перетвореному вигляді, такою, якою вона могла бути або якою хотілося б її бачити чи мати [4, с. 10].

Уроки літературного читання у початкових класах покликані сформувати активного читача, здатного до самостійної читацької та літературно-творчої діяльності, забезпечити йому мовленнєвий, літературознавчий, інтелектуальний розвиток, сформувати морально-естетичні уявлення, поняття і цінності, збагатити почуття, виховати потребу в систематичному читанні. Крім того, мета літературного читання – формування читацької компетентності учнів, яка є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі. Опрацювання художніх творів різних жанрів сприяє формуванню практичних умінь щодо смислового і структурного аналізу тексту (вдосконалюються уміння знаходити і пояснювати зв'язки між реченнями, абзацами і частинами тексту; орієнтуватися у його структурі; набувають подальшого розвитку уміння запитувати й відповідати та ін.), позитивно впливає на розвиток емоційної сфери учнів, сприяє формуванню у них емоційної культури.

Сучасна початкова школа широко послуговується інноваційними педагогічними технологіями. Науковцями (О. Біда, О. Козлова, О. Комар, В. Паламарчук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.) визначені ознаки, за якими інновацію можна віднести до технології:

- наявність наукового проекту;
- націленість на конкретний результат, можливість відтворення будь-яким педагогом під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни у будь-якому класі;
- розробленість діагностувальних методик для визначення ефективності технології [5, с. 24].

Аналіз публікацій, вивчення передового педагогічного досвіду, спостереження за навчально-виховним процесом дають підстави стверджувати, що в навчанні молодших школярів та формуванні кожного учня як творчої особистості будуть ефективними такі методи: «мозковий штурм», «коло ідей», «асоціативний куш», «мікрофон» та ін. Схарактеризуємо їх докладніше:

«Мозковий штурм» – відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для розв'язання конкретної проблеми. Основна мета цієї

технології – зібрати якомога більше ідей щодо розглядуваної проблеми від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу. Після презентації проблеми та чіткого формулювання проблемного питання, яке доцільно записати на дошці, пропонуємо всім учням висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою. На дошці чи великому аркуці паперу записуємо без жодного коментаря усі пропозиції в порядку їх виголошення. Наші спостереження свідчать, що ефективність «мозкового штурму» значно зростає за умови дотримання вчителем слухних порад сучасних науковців:

1. Під час «висування ідей» не пропускайте жодної.
2. Заохочуйте всіх до висування якомога більшої кількості ідей. Варто фіксувати і підтримувати навіть фантастичні ідеї.
3. Кількість ідей заохочується. В умовах висування великої кількості ідей учасники штурму мають можливість пофантазувати.
4. Спонукайте всіх учнів розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання чи заміна висунутих раніше ідей сприяє розвитку творчої уяви учнів та часто спонукає до висунення нових, що перевищують первинні.
5. На завершення обговорюємо й оцінюємо всі запропоновані ідеї [4, с. 178].

Як бачимо, мозковий штурм спонукає учнів виявляти творчу уяву, дає можливість вільно висловлювати свої думки.

«Коло ідей» – ще одна інтерактивна технологія, що допомагає вирішити гострі, суперечливі питання за допомогою створення списку ідей шляхом залучення усіх школярів до обговорення поставленого питання. Учні розподіляються у групи по 5-6 осіб, хоча вони будуть виконувати одне й те ж завдання, що складається з декількох питань, які групи представляють по черзі.

Обговорення в групі триває 7-8 хвилин. Учні вибирають найбільш обізнаного представника, який висловлює, обґрунтовує думку групи, підтверджуючи її прикладами чи вибірково зачитуванням тексту. Група слідує за відповіддю, може доповнювати виступ чи спростовувати хибні думки.

Коли малі групи завершують виконання завдання, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалася. По колу вчитель запитує всі групи по черзі, поки не прозвучить вся інформація. Саме такий спосіб опитування дає можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи при цьому ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію. Після обговорення всіх думок і пропозицій, відкидаються хибні твердження та усвідомлено сприймається ідейний зміст художнього твору.

За допомогою гри-вправи «асоціативний куц» можна закріплювати різноманітні вміння й навички. На початку роботи вчитель визначає одним словом тему, над якою будуть працювати, а учні згадують, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку висловлюються найстійкіші асоціації, потім – другорядні. Учитель фіксує відповіді у вигляді своєрідного «куца», який поступово «розростається». Цей метод універсальний, адже може використовуватися на всіх етапах уроку [2, с. 17].

Технологія «Мікрофон» надає можливість кожному школяреві сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи власну думку чи позицію. Правила проведення: 1) говорити має тільки той, у кого є «символічний» мікрофон; 2) подані відповіді не коментуються і не оцінюються; 3) коли хтось висловлюється, решта не має права перебивати, щось говорити, вигукувати з місця.

Особливе місце у навчально-виховному процесі початкової школи посідає ігрова технологія. У структурі уроку літературного читання ігрова діяльність може мати форму

дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи. Дидактичні ігри – це ігри, що входять безпосередньо до структури уроку і сприяють засвоєнню, поглибленню і закріпленню навчального матеріалу та є засобом загального розвитку особистості, сформованості читацької компетентності тощо.

У багатьох наукових працях відображено різні підходи і до визначення сутності дидактичної гри. Так, науковці визначають сутність гри як:

1. *Форму спілкування* (саме в іграх розпочинається невимушене спілкування між дітьми. У грі всі її учасники постійно взаємодіють, спілкуються між собою, що потребує дотримання певних правил і норм. Таким чином, у дитини нагромаджується соціальний досвід поведінки. Якщо ігрова діяльність займає багато часу в житті молодших школярів, то це сприяє виробленню у них звички поводитися культурно. З іншого боку, оптимістичний тон спілкування під час гри, позитивний емоційний настрій, а також знайома ігрова діяльність зумовлюють природність дій та вчинків дитини, що дає змогу вчителю судити про рівень сформованості культури поведінки учня та бачити недоліки (М. Гончаров, Т. Ладивір, М. Лісіна, В. Семенов, В. Сушко, Н. Філатова)).

2. *Форму діяльності* (гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для дітей. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потреба в діяльності, в процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію (Л. Виготський, Д. Ельконін).

3. *Форму розумового розвитку* (у грі найповніше проявляється індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання, дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція перебувають у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість [1, с. 21].

Дидактичні ігри, які використовуються на уроках літературного читання, вважаються літературними. Термін «літературна гра» має подвійне значення:

1) це художня творчість, гра мистецькими засобами за законами мистецтва, рівнозначна будь-якій соціальній грі (політичній, виховній, спортивній), однак відмінна за змістом, тут панують естетичні критерії;

2) літературні ігри вживаються як узагальнена назва певних жанрів, які стимулюють інтелектуальну активність та розвивають естетичний смак.

У методичному аспекті літературні ігри – це словесні, рольові, драматичні ігри, побудовані на літературному матеріалі, розваги з використанням літератури, що розвивають пам'ять, уяву, фантазію, дотепність і винахідливість учасників, один із дієвих засобів опрацювання літературного твору. До таких ігор відносяться інсценізація, вікторина, буріме, каламбур, шарада, чайнворд, анаграма, кросворд, ребус, метаграма, головоломка, криптограма, фігурний вірш тощо.

Найцікавішим прийомом організації творчої діяльності учнів вивчення прочитаного є драматизація у всіх її формах: читання по ролях, пантоміма, постановка живих картин, драматизація.

Ігри-драматизації – це ігри, що театралізуються, в яких діти розігрують або сюжети літературних творів (казки, байки, вірші і так далі), або фрагменти зі свого життя. Ці ігри

широко використовуються у виховних цілях без попередньої підготовки по добре знайомому сюжету казки, яку діти знають напам'ять. «Рукавичка», «Вовк та козенята», «Півник і двоє мишенят» – всі ці сюжети, що подобаються молодшим школярам, можуть розіграватися ними багато разів і не набридати.

Пантоміма дозволяє через рух, з'ясовувати і пояснювати зміст і форму твору. Наприклад, читаючи казку «Мудра дівчина», вчитель пропонує комусь з хлопців показати, як «Бідний прийшов додому, думав, думав та й зажурився».

Активізуючи й розвиваючи мислення молодших школярів на уроках літературного читання під час опрацювання художніх творів різних жанрів, вчитель тим самим створює основу для розвитку у них творчої уяви, мовлення, збагачення активного словника, оволодіння мовленнєвою компетентністю. Проаналізовані прийоми є ігровими, вони допомагають глибше проникнути в зміст твору, викликають співчуття до героїв, стають засобом вираження власного ставлення до прочитаного.

Отже, використання інноваційних технологій у сучасній початковій школі позитивно впливає на засвоєння учнями навчального матеріалу, сприяє формуванню кожного школяра як творчої особистості.

Література

1. Білоконна Н. Дидактична гра на уроках літературного читання у 3 класі: [методич. посібник] / Н. Білоконна, В. Корольова. – Кривий Ріг : КП, 2014. – 79 с. **2. Білоконна Н.** Виховні можливості уроків літературного читання / Н. Білоконна, І. Кравцова, О. Павлик // Почат. школа. – 2015. – № 10. – С. 38–42. **3. Друзь З. В.** Формування творчої особистості учня в позаурочний час / З. В. Друзь, Н. І. Білоконна, З. М. Мірошник : [монографічний посіб.]. – Кн. 2. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – 471 с. **4. Кравцова І. А.** Формування творчих здібностей в учнів 3 класу на уроках читання: [методич. посіб.] / І. А. Кравцова, К. О. Кузьменко. – Кривий Ріг : КП, 2011. – 60 с. **5. Савченко О. Я.** Методика читання в початкових класах / О. Я. Савченко. – Київ : Освіта, 2006. – 297 с.

УДК 373.3.091.2

Ніна Білоконна, Інна Кравцова

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ

Білоконна Н. І., Кравцова І. А. Шляхи підвищення ефективності самопідготовки молодших школярів в умовах групи продовженого дня.

Статтю присвячено проблемі професійного становлення вихователя групи продовженого дня. Авторами подано рекомендації щодо вдосконалення самопідготовки як важливого режимного моменту ГПД; схарактеризовано умови, дотримання яких не лише сприяє формуванню самостійності молодших школярів та забезпечує якісне виконання ними домашніх завдань, а й позитивно впливає на загальний розвиток кожного учня як особистості.

Налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час самопідготовки дозволить учням активно усвідомити важливість самостійного здобуття знань та формування на їх основі практичних умінь і навичок, зробить педагогічний процес у групі продовженого дня продуктивним і гармонійним.

Ключові слова: молодший школяр, домашні завдання, вихователь, група продовженого дня, самопідготовка, самостійність, умови ефективності роботи.

Белокодная Н. И., Кравцова И. А. Пути повышения эффективности самоподготовки младших школьников в условиях группы продлённого дня.

Статья посвящена проблеме профессионального становления воспитателя группы продлённого дня. Авторами предложены рекомендации относительно совершенствования самоподготовки как важного режимного момента ГПД; дана характеристика условий, соблюдение которых не только способствует формированию самостоятельности младших школьников и обеспечивает качество выполнения ими домашних заданий, но и положительно влияет на общее развитие каждого ученика как личности.

Установление субъект-субъектного взаимодействия во время самоподготовки позволит ученикам активно осознать важность самостоятельного получения знаний и формирования на их основе практических умений и навыков, сделает педагогический процесс в группе продлённого дня продуктивным и гармоничным.

Ключевые слова: младший школьник, домашние задания, воспитатель, группа продлённого дня, самоподготовка, самостоятельность, условия эффективности работы.

Belokonnaya N. I., Kravtsova I. A. Ways of increasing the effectiveness of junior pupils' self-preparation in the conditions of extended daycare groups.

The article deals with the problem of a professional development of a daycare group teacher. The authors have offered recommendations how to masters self-preparation as an important regime moment of the extended daycare group. They have also given the characteristic of conditions to promote the formation of junior pupils' self-dependence. The fulfillment of these conditions ensures the quality of homework and also influences positively upon the total development of each pupil as a personality.

Establishing the subject- subject interaction during self-preparation will allow the pupils to realize actively the importance of self-dependent gaining of knowledge and will make the pedagogical process in the extended daycare group more efficient and harmonious.

Key words: junior pupils, homework, teacher, extended daycare group, self-preparation, self-dependence, conditions of efficiency of work.

Положення про групу продовженого дня загальноосвітнього навчального закладу [4] визначає порядок організації навчально-виховного процесу, основні завдання групи продовженого дня, права й обов'язки учасників навчально-виховного процесу, організацію режимних моментів: організація учнів, виконання домашніх завдань (самопідготовка), проведення різних видів виховної роботи й активного відпочинку учнів.

Основними завданнями групи продовженого дня визначено організацію самостійної роботи учнів із закріплення й поглиблення знань, умінь і навичок, набутих на уроках; створення сприятливих умов для формування учнівського колективу та надання кваліфікованої допомоги учням у підготовці до уроків і виконанні домашніх завдань [4, с. 2]. Окрім того, значну увагу необхідно приділяти організації індивідуальної, групової та колективної роботи учнів; організації дозвілля школярів; формуванню у них ціннісних орієнтацій. Під час проведення режимних моментів забезпечувати учням емоційний комфорт, дбати про збереження та зміцнення їхнього здоров'я, формувати у школярів навички здорового способу життя, виховувати позитивне ставлення до суспільно корисної праці.

Проблеми організації навчально-виховного процесу у ГПД в умовах сьогодення знайшли висвітлення у багатьох наукових дослідженнях: педагогічне управління

самопідготовкою у групі продовженого дня, інноваційні підходи до планування роботи вихователя групи продовженого дня (Л. Москаленко); інтерактивні форми проведення самопідготовки в групі продовженого дня, організація дозвілля в ГПД (О. Лапко); години здоров'я в групі продовженого дня (А. Гладких.); фізкультурно-оздоровча робота в ГПД (Г. Переуда); орієнтовне календарно-тематичне планування роботи групи продовженого дня (І. Бех, Л. Кацинська, Г. Кудашева, А. Огородников); індивідуальний підхід до керівництва самопідготовкою молодших школярів (М. Анцибор). Водночас питання виявлення можливих шляхів покращення самопідготовки учнів в умовах ГПД досліджено недостатньо.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати різні підходи до трактування поняття «самопідготовка» в сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі; розкрити зміст кожного структурного компонента самопідготовки в умовах ГПД; визначити роль вихователя у процесі самопідготовки учнів початкових класів; схарактеризувати можливі шляхи підвищення ефективності самопідготовки молодших школярів.

Сучасна початкова школа повинна забезпечити «утвердження особистісно зорієнтованої педагогічної системи, яка могла б реалізувати принцип дитиноцентризму в навчально-виховному процесі як відображення людиноцентристської тенденції розвитку суспільства» [3, с. 79].

У групі продовженого дня необхідно створити сприятливе педагогічно кероване середовище для організації навчальної діяльності учнів як єдиного процесу пізнання на уроці та під час самостійної роботи на самопідготовці. Особливо наголошуємо, що самопідготовка – не урок, тому поведження тут вільне, у разі потреби учні розмовляють пошепки, тихо підходять до педагога, коли потрібна індивідуальна допомога. Успішність навчальної роботи залежить від того, наскільки органічно пов'язані урочна й позаурочна діяльність учнів. Самопідготовка слугує показником роботи всіх суб'єктів навчальної діяльності на уроці та сприяє систематичному закріпленню та засвоєнню знань, набутих учнями на уроці. Крім того, вона відіграє значну роль у залученні учнів до роботи з книжкою, розвитку самостійності, уміння здобувати знання з різних джерел.

Головним механізмом залучення учнів до активної самопідготовки є явище інтеріоризації (перехід від зовнішнього у внутрішнє). Як зазначає академік І. Бех, нові виховні методи мають ґрунтуватися не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохочення і покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах, що апелюють, передусім, до самосвідомості та до свідомого творчого ставлення людини до норм і цінностей [1, с. 128]. Виходячи з цього, самим учням належить важлива роль у підвищенні результативності самопідготовки, зміцненні мотивації до закріплення набутих на уроці знань, визначенні послідовності самопідготовки з урахуванням вікових особливостей власних індивідуальних можливостей.

Сучасні науковці (М. Анцибор, Л. Москаленко та ін.) пропонують таке визначення ключового поняття: «*Самопідготовка* – це самостійна навчальна робота учнів із виконання домашніх завдань під керівництвом вихователя, диференційована за змістом і формами роботи» [2, с. 28]. О. Лапко під самопідготовкою розуміє «щоденне навчальне заняття учнів у ГПД, яке передбачає самостійну колективну й індивідуальну роботу» [2, с. 49].

Основна мета самопідготовки полягає в тому, щоб учити дітей самостійно виконувати домашні завдання, долаючи труднощі та відчуючи радість від навчання. Раціональна та методично правильна організація самопідготовки повинна сприяти збереженню здоров'я учнів, підтримці високого рівня функціонального стану їхнього організму впродовж дня.

Організація самостійної навчальної діяльності учнів в умовах ГПД регулюється за

допомогою взаємних контактів вихователя й учителя, вихователя і батьків. Однакові вимоги в класі, у ГПД і вдома – обов'язковий чинник успішної роботи з формування самостійності в навчанні.

Проведення самопідготовки у ГПД – найважливіший складник режиму дня, яка спирається на такі дидактичні вимоги:

- самопідготовка має бути цілеспрямованою, систематичною і проводитися в один і той самий час;
- завдання учні виконують самостійно;
- планується індивідуальна робота зі слабкими в навчанні дітьми;
- перевірка виконаних завдань проходить поетапно (самоперевірка, взаємоперевірка, перевірка вихователем).

Структуру самопідготовки більшість дослідників визначають так:

1. Підготовча робота – підготовча частина триває до 10 хвилин. У цей час необхідно створити належні гігієнічні умови в навчальному кабінеті (вологе прибирання, провітрювання, достатнє освітлення).

Підготовка учнів до самостійної роботи передбачає складання плану виконання домашніх завдань: з'ясовують зміст завдання, визначають головне в роботі, отримують консультації про необхідні посібники. Особливої ваги набувають *організаційно-дисциплінарні вимоги*, що позитивно впливають на формування та закріплення загальнонавчальних умінь і навичок учнів початкової школи. Потрібно звернути увагу учнів на необхідність дотримання дисциплінарних вимог:

а) *правил заборони* – *учень не повинен марнувати час на підготовку до самостійної роботи та на виконання домашніх завдань; порушувати тишу; відволікати товариша від роботи; займатися сторонніми справами; голосно розмовляти з товаришем чи вихователем; давати голосно консультації; несумлінно виконувати домашні завдання.* Дотримання цих правил дозволить забезпечити комфортну атмосферу самостійної навчальної праці молодших школярів під час самопідготовки;

б) *правила дозволу* – *користуватися різноманітними довідниками, словниками, картами, приладами; самостійно вибирати методи виконання завдання; у разі потреби пошепки звертатися за консультацією; надавати допомогу товаришам із дозволу вихователя; за прохання товаришів перевіряти їхні роботи, коли своє завдання виконано; виконувати додаткові завдання після основних.* Саме вони будуть для молодших школярів орієнтиром із засвоєння правил поведінки та дозволять їм успішно виконати різні види діяльності під час самопідготовки [2, с.30].

2. Організація самостійної роботи:

а) *вступна частина* – перевірка готовності робочих місць кожного учня, чіткий інструктаж роботи, визначення порядку виконання домашніх завдань (дозволити молодшим школярам самостійно обирати порядок виконання завдань, пояснити, чому бажано починати зі складніших та об'ємніших завдань), визначення часу для виконання кожного завдання;

б) *самостійна робота учнів* – це поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи. Однією з основних проблем організації самопідготовки є проблема раціонального використання часу, що відводиться на виконання домашніх завдань. Тому доречно в класі мати годинник – це допомагає вихователю та школярам правильно розподілити час та використати кожну хвилину для виконання письмових і підготовку усних завдань. Дуже важливо, щоб учні швидко й повністю долучалися до роботи, уміли самостійно планувати послідовність дій і дотримувалися її.

Виконання домашніх завдань відбувається упродовж певного часу (у 1-му класі домашні завдання не задаються; у 2-му класі ця робота триває – 45 хвилин, у 3-му – 1 година 10 хвилин; у 4-му – 1 година 30 хвилин), який нормується Положенням про ГПД.

Швидко організувати учнів до роботи допоможе чітке дотримання початку й завершення самопідготовки; наявність усіх необхідних для занять приладів, підручників, словників; забезпечення порядку на робочому столі; економне й повне витрачання часу, відведеного на самопідготовку.

Особливої уваги педагога потребують учні 2-х класів, оскільки вони ще тільки вчаться самостійно працювати. Задля успішності їхньої самопідготовки необхідно широко використовувати пам'ятки з прописаним алгоритмом виконання завдань з різних навчальних предметів, давати зразки виконання завдань, вчити користуватися різними інформаційними джерелами (словниками, схемами, додатковими текстами тощо).

Успішність самопідготовки можна підвищити проведенням її у нетрадиційній формі (сюжетно-рольові ігри, проектна діяльність, подорожі, фантастичні вправи тощо). Так, наприклад, для закріплення загальнонавчальних умінь і навичок учнів в умовах групи продовженого дня доречними будуть такі сюжетно-рольові ігри:

1. *«Сам собі вихователь»* (пропонуємо учням самим бути для себе вихователем. Їхнє завдання – навчити самостійно працювати учня (себе). Тому потрібно нагадати учневі (собі) правила виконання домашніх завдань і стежити за їх дотриманням. У кінці самопідготовки треба буде оцінити роботу учня (себе).

2. *«Видавництво»* (у видавництво надійшло замовлення на створення посібника з виконання домашніх завдань. Потрібно представити зразки правильного виконання домашніх завдань. Редактор (вихователь) перевірить домашні завдання, виконані учнями, і вибере ті, які можуть слугувати зразками).

3. *«Острів скарбів»* (на острові скарбів пірати залишили скриньку зі скарбом (скринька стоїть на столі вихователя). Три ряди парт – *три команди шукачів скарбів*. Остання парта кожного ряду залишається вільною. На першій парті мають сидіти учні, які швидко впораються з домашніми завданнями. За командою вихователя учні починають виконувати завдання з одного предмета. Учні з першої парті по закінченні виконання завдання пересідають на останню парту й продовжують працювати над іншим завданням, а з другої парті учні сідають на першу, треті на другу і так далі. Перемагає та команда, учні якої швидше займуть свої початкові місця. Вони й отримують скарб. Обов'язково ураховується якість та охайність виконання завдань).

Щоденній роботі над удосконаленням графічних навичок молодших школярів якнайкраще сприятиме *«Хвилинка краснопису»*, що проводиться в такій послідовності: створення мотивації до каліграфічного письма; розглядання та аналіз зразків письма у прописах; самоаналіз письма в зошитах та визначення літер, які потребують корекції; виконання індивідуальних вправ; виконання домашнього завдання; аналіз виконаної роботи. На дошці – *три правила*, які обов'язково потрібно виконувати:

1. Не розмовляти, бо це заважає іншим.
2. Потребуючи допомоги, підняти руку й спокійно чекати, поки вихователь підійде.
3. Зберігати правильну поставу під час письма.

Ефективним засобом розвитку когнітивної сфери молодших школярів під час самопідготовки в умовах ГПД є різноманітні уявні подорожі. Так, наприклад, *подорож Країною виконаних домашніх завдань* – це нова ситуація, яка викликає в учнів не лише позитивну емоційну реакцію (класна кімната перетворюється на місто Математика, селище

Граматики, заповідник Природознавство тощо), але й активізує пізнавальну діяльність, мотивує у них бажання швидко та правильно виконати завдання з одного предмета і отримати від консультанта-гіда дозвіл «переїхати» до наступного пункту. У кінці подорожі всі учні «відвідують» столицю України Київ (або цікаві місця рідного міста, музей, виставкову галерею тощо). Вихователь показує слайди, відеофільм, листівки, розповідає про визначні місця.

Цікавою для учнів буде і *Космічна подорож* (вихователь сповіщає, що отримано повідомлення про космічну катастрофу на Мильній планеті. Там почався нескінченний дощ і мильні жителі тануть, треба їх урятувати. Рятувальний космічний корабель вирушить на допомогу, але для цього необхідно точно розрахувати маршрут, зробити правильні обчислення – *учні виконують домашні завдання з математики*).

Тепер необхідно підготуватися до того, щоб навчити нашої мови інопланетян. Отже, потрібно виконати *домашні завдання з мови та читання*.

Для фізичної підготовки до подорожі виконуються фізхвилинки та паузи відпочинку.

Правильність виконання завдань оцінюється в парах, а потім доповідається головнокомандувачу (вихователю). Після успішної самопідготовки, «космічний корабель стартує», а екіпаж придумує план порятунку мильних людей від дощу).

Як бачимо, вихователь ГПД має величезні можливості для формування у молодших школярів загальнонавчальних навичок, виховання у них позитивного ставлення до навчальної діяльності, мотивації та підтримки бажання працювати індивідуально. Він сприяє вдосконаленню у школярів навичок планування навчальної роботи, розподілу сил і часу; розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовлення; підтримує у них бажання знати більше, використовувати свої знання у практичній роботі.

3. Підведення підсумків – самоконтроль, взаємоконтроль, самооцінювання, взаємооцінювання, оцінка вчителя [2, с. 32]. На цьому етапі аналізується результативність роботи вихованців, виявляються сильні й слабкі сторони самопідготовки кожного учня, визначаються завдання перспективного розвитку для кожного молодшого школяра, який перебуває в умовах ГПД.

Отже, підвищення успішності самопідготовки молодших школярів в умовах ГПД полягає у створенні спеціальних педагогічних умов для забезпечення самореалізації вихованців: налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де учень активно усвідомлює важливість самостійного здобуття знань та формування на їх основі практичних умінь і навичок. Саме діалог робить педагогічний процес у групі продовженого дня продуктивним і гармонійним.

Завдання вихователя полягає в умінні так організувати самопідготовку, щоб в учнів була стійка мотивація до виконання домашніх завдань, зацікавленість і бажання виконати їх якнайкраще. Кожен школяр має щоденно відчувати хоча б незначний успіх, переживати радість досягнутого, прагнути до вищого результату.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : [підручник] / Іван Дмитрович Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с. 2. ГПД: вихователю на кожен день / упоряд. М. К. Голубенко. – Київ : Шкільний світ, 2012. – 120 с. 3. Педагогічні технології : теорія та практика: [навч.-метод. посіб.] / за ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава : АСМІ, 2006. – 342 с. 4. Положення про групу продовженого дня // Наказ 1012 МОН України від 06.11.2009.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Валуєва І. В. Розвиток творчої особистості під час навчання в початковій школі.

У статті розглянуто низку питань, що стосується сучасних аспектів розвитку творчої особистості на уроках читання в початкових класах. Стаття розкриває особливості методики навчання читання в початкових класах. У статті звертається увага на розвиток компетенції майбутніх фахівців початкової школи на заняттях з читання.

Ключові слова: творча особистість, навчання читання, початкова школа, англійська мова, методична компетентність.

Валуева И. В. Развитие творческой личности во время обучения чтению в начальной школе.

В статье рассматриваются вопросы современных аспектов развития творческой личности на уроках чтения в начальных классах. Статья раскрывает особенности методики обучения чтению в начальных классах. В статье обращается внимание на развитие компетенции будущих специалистов начальной школы на занятиях чтения.

Ключевые слова: творческая личность, обучение чтению, начальная школа, английский язык, методическая компетентность.

Valuieva I. V. The development of the creative personality during the reading training at primary school.

The article deals with modern aspects of creative personality development at the reading lessons at primary schools. The article shows the peculiarities of methods of the reading training in primary classes. In the article the attention to the development of competence of the future specialists of primary school at the reading lessons is paid.

Key words: creative personality, reading training, primary school, English language, methodical competence.

Розвиток суспільства зумовлює зростаючу потребу у формуванні творчої особистості й методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи на уроках читання. Реалізація цього завдання покладена на систему освіти, яка нині потребує принципово нових підходів до професійної підготовки вчителя третього тисячоліття, фахівця нової генерації.

Читання є одним із важливих засобів отримання інформації, тому вміння читати англійською мовою в наш час є важливою передумовою набуття фахової майстерності. Навчити читати англійською мовою означає створити передумови для розширення й поповнення загальної освіти, надати змогу кожному спеціалісту своєчасно отримувати нову інформацію. Формування особистості та професійних якостей учителя англійської мови початкових класів є предметом вивчення багатьох теоретиків і практиків педагогіки. Однією з якостей майбутнього вчителя англійської мови є його методична компетентність. Необхідність розгляду проблеми навчання читання іноземною мовою в початковій школі продиктована сучасною тенденцією залучення молодших школярів до вивчення англійської мови.

Учитель англійської мови початкової школи покликаний розв'язувати завдання,

пов'язані з мотивацією вивчення молодшими школярами англійської мови, комунікацією англійською мовою, розвитком психічних пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей особистості учня, формуванням навчальної діяльності в оволодінні англійською мовою (АМ). Для розв'язання цих завдань учителю необхідні базові знання з англійської мови та вміння.

Мотивацією щодо вивчення англійської мови служить професійна потреба студента стати висококваліфікованим фахівцем з умінням спілкуватися іноземною мовою та здобувати інформацію з новітньої англійської літератури за фахом. Тому однією із особливостей оволодіння АМ у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є його професійно-орієнтований характер.

Навчання читання припускає виконання студентами системи навчальних дій, що поступово ускладнюються, завдяки чому здійснюється перехід від недиференційованого до диференційованого читання, а від нього – до читання з різними завданнями. Залежно від характеру завдань, що розв'язуються у конкретній навчальній ситуації, розрізняють ознайомлювальне, переглядове і вивчальне (поглиблене) читання. Професійна спрямованість у навчанні читання виражається переважно в тематичній орієнтації текстів на спеціальність студентів, а також у послідовному (поетапному) розширенні використання студентами отриманої у процесі читання інформації зі своєї спеціальності.

Актуальність проблеми формування методичної компетенції майбутніх учителів англійської мови (АМ) початкової школи зумовлюється низкою чинників. Розбудова української державності, орієнтація на євроінтеграцію висувають перед вітчизняною системою освіти вимоги вільного володіння громадянами АМ, що зумовлює обов'язкове її вивчення з другого класу згідно з чинною Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів і відповідно вагомість професійної, у тому числі методичної, підготовки вчителів АМ початкової школи. Професійна компетентність учителя, яка включає й методичну компетентність, слугує вагомою передумовою успішного оволодіння англійською мовою молодшими школярами.

Соціальне замовлення початкової ланки іншомовної освіти на вчителів АМ та потреба в наукових дослідженнях з теорії і практики формування методичної компетенції вчителя АМ початкової школи в аспекті загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти зумовлюють актуальність і доцільність дослідження проблеми формування у студентів – майбутніх учителів АМ початкової школи – методичної компетентності.

Методична компетентність учителя АМ початкової школи є сукупністю його методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з АМ, а також спілкуватися з учнями.

Важливість методичної підготовки для подальшої роботи майбутнього вчителя англійської мови підкреслюється багатьма авторами. Методична компетентність вчителя іноземної мови визначається як уміння планувати педагогічну діяльність, уміння адекватно використовувати широкий спектр методичних прийомів стосовно віку учнів і поставлених цілей навчання, вміння орієнтуватися в сучасній методичній літературі, здійснюючи відповідно до умов вибір посібників та інших засобів навчання, готовність і бажання підвищувати свій професійний рівень.

Методичну компетентність учителя англійської мови початкової школи під час

навчання читання доцільно визначати як сукупність його знань, навичок, умінь і здібностей щодо формування в учнів, зокрема молодшого шкільного віку, кожного виду іншомовної комунікативної компетентності як на уроках, так і в позакласній роботі з англійської мови.

Мета дослідження – обґрунтувати систему ефективного формування методичної компетентності з читання майбутніх учителів англійської мови початкової школи в процесі професійної підготовки.

Задля досягнення поставленої мети було передбачено розв'язання таких завдань:

- 1) вивчити особливості формування методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи;
- 2) визначити зміст поняття «методична компетентність» вчителя початкової школи;
- 3) розкрити роль методичної компетенції вчителів англійської мови під час навчання читання.

Методологічною основою дослідження є фундаментальні положення з теорії пізнання, педагогіки, психології та інших галузей знань, що містять найважливіші принципи аналізу соціально-психологічних і педагогічних явищ, філософські ідеї та висновки щодо тенденцій розвитку освіти в Україні, теоретичне обґрунтування змісту й форм організації навчального процесу в галузі професійної підготовки педагогів, що базується на системно-структурному та системно-діяльнісному підходах і діалектичному характері взаємодії суб'єктів освітнього процесу, ураховуючи гуманістичні пріоритети сучасної професійної освіти.

У своїх працях науковці В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Кузьміна, М. Євтух, В. Сластьонін, О. Бодальов, В. Бондар, П. Гусак, А. Капська, А. Маркова, О. Мороз, І. Зимня, А. Бердичівський, З. Кличникова, І. Бім, Є. Верещагін, В. Костомаров, Г. Китайгородська, Є. Пассов, Г. Томахін, Н. Шумарова заклали теоретичні основи розглядуваної проблеми.

Методична компетентність учителя англійської мови початкової школи – сукупність його методичних знань, навичок й умінь та індивідуальних, суб'єктних й особистісних якостей, що функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвивавальний аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови під час спілкування з учнями.

Методична компетентність передбачає володіння різними методами навчання, а також знання загальних дидактичних методів, прийомів і умінь застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь. Методична компетентність учителя англійської мови визначається як умінь планувати педагогічну діяльність, умінь адекватно використовувати широкий спектр методичних прийомів стосовно віку учнів і поставлених цілей навчання, умінь орієнтуватися в сучасній методичній літературі, здійснюючи відповідно до умов вибір посібників та інших засобів навчання, готовність і бажання підвищувати свій фаховий рівень [3, с. 63].

Т. Ощепкова та її співавтори вважають, що методична компетентність учителя англійської мови початкової школи складається із знань технології навчання мови, продуктивних і рецептивних умінь та здібностей застосовувати їх у школі. Системою методичної освіти майбутніх учителів англійської мови початкової школи передбачено такі організаційні форми навчання, адекватні умовам кредитно-модульної системи та спрямовані на:

- 1) набуття студентами знань – лекції, семінарські заняття, навчальні екскурсії, консультації;

2) оволодіння навичками й уміннями – практичні заняття, навчальні конференції, педагогічна практика;

3) контроль знань, навичок та умінь – курсова й випускна кваліфікаційна роботи, педагогічна практика.

Методична компетентність випускників ВНЗ полягає в оволодінні засобами, формами, методами, прийомами педагогічних впливів (як виховання, так і перевиховання) та продуктивному їх використанні й диференціації; умінні ефективно застосовувати теоретичні професійні знання в практичній профілактичній діяльності [1, с. 48].

Методичну компетентність учителя англійської мови, зокрема початкової школи, доцільно визначати як сукупність його знань, навичок, умінь і здібностей щодо формування в учнів молодшого шкільного віку кожного виду іншомовної комунікативної компетенції як на уроках, так і в позакласній роботі з англійської мови. Подібні визначення наведено В. Сафоновою у контексті професійно-педагогічних цілей навчання студентів англійської мови як одного з варіантів групи професійно зорієнтованих цілей викладання іноземних мов у вищому закладі освіти (ВЗО). В. Сафонова виокремлює три групи цілей викладання англійської мови у ВЗО: комунікативні, особистісно-формуючі та професійно зорієнтовані цілі [2, с. 305].

На думку В. Сафонові, розвиток іншомовної комунікативної компетентності індивіда створює лише передумови для його цілеспрямованого бікультурного комунікативного розвитку, для якого недостатньо лише орієнтуватися на навчання «комунікативного входження» в іншомовне середовище та іншомовну культуру без усвідомлення себе як комуніканта рідною мовою. Відповідно, повноцінний бікультурний комунікативний розвиток студентів передбачає інтеграцію – як розвиток іншомовної комунікативної компетентності, так і вдосконалення рівня комунікативної компетентності рідною мовою. Тому при розгляді питань формування як у студентів, так і школярів іншомовної комунікативної компетентності серед наявних орієнтацій ми надаємо перевагу орієнтації формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням їх загальноомовленевої культури рідною мовою й орієнтації комплексного формування у студентів білінгвальної (рідно- та іншомовної) комунікативної компетентності.

Компетенція – інтегрований результат опанування змісту загальної середньої освіти, який виражається в готовності учня використовувати засвоєні знання, уміння, навички, а також способи діяльності в конкретних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних і теоретичних завдань.

Компетентність – якість особистості, яка необхідна для продуктивної діяльності в певній галузі.

Кінцеві цілі навчання англійської мови (АМ) як майбутньої професійно-педагогічної діяльності в університетах, інститутах продиктовані двоаспектністю оволодіння мовою. З одного боку, випускник має оволодіти АМ практично як засобом спілкування, з іншого, – він має набути професійних знань та оволодіти професійно значущими вміннями, необхідними для майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Перша особливість полягає в тому, що вчитель АМ працює в навчальній ситуації, де об'єкт вивчення англійської мови є одночасно і засобом навчання, і засобом спілкування між учителем і класом. Ця особливість визначає специфіку професійного знання вчителя АМ та її врахування у процесі володіння АМ як засобом спілкування, що передбачає сформованість умінь користуватися АМ як зразком для імітації, застосовувати її для показу, пояснення та організації мовленнєвої діяльності учнів, а також для створення на уроці іншомовного

середовища.

Друга особливість полягає в тому, що найпродуктивніше учні оволодівають АМ у процесі мовленнєвої комунікації, коли вчитель та учні виступають рівноправними мовленнєвими партнерами. У цьому випадку стосунки між ними мають яскраво виражений суб'єктно-суб'єктивний характер і свідчать про володіння вчителем уміннями мовленнєвого партнерства. Не менш важливим є уміння вчителя організовувати спілкування в режимі «учень-учень» як моделі реального спілкування.

Третя особливість полягає в тому, що вчитель АМ є (для учнів) основним джерелом інформації про ті зміни, які відбуваються в мові та соціокультурній ситуації в країнах, мова яких вивчається. Це висуває високі вимоги до мовної та мовленнєвої компетенції вчителя АМ і вимагає їх постійного вдосконалення.

Отже, названі особливості не вичерпують специфіки процесу навчання АМ у навчальному закладі, а є лише виявом особливостей структури і змісту цього процесу. Безсумнівно, що ці та інші особливості мають знайти свої відображення в системі професійно-методичної підготовки студентів. Комплекс професійних умінь сприятиме підвищенню ефективності та підготовки майбутнього вчителя англійської мови початкової школи.

Література

1. **Бондаренко О. Ф.** Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя ІМ для початкової школи / О. Ф. Бондаренко, О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 48.
2. **Сафонова В. В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – Москва : Высшая школа, 1991. – 305 с.
3. **Тамбовкина Т. Ю.** Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранный язык в школе. – 2000. – № 5. – С. 63.

УДК 37.013.42

Ольга Василенко

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ У МІКРОСЕРЕДОВИЩІ

Василенко О. М. Роль соціальної компетентності в розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі.

У статті на основі аналізу сучасних досліджень розглядається соціальна відповідальність як механізм соціальної компетентності, що сприяє співробітництву в групі на основі обізнаності про соціально-правові норми співпраці, готовності виконувати обов'язок та нести відповідальність за свої дії. Автор уточнює вміння, що забезпечує формування соціальної компетентності учнів, розкриває значення принципу субсидіарності в розвитку соціальної відповідальності учнів на основі формування певної рефлексивної позиції учнів із використанням прийомів формування відповідальності за свої вчинки. Доведено, що якість оволодіння соціальною компетентністю учнями сприяє відтворенню та розвитку соціальної відповідальності на індивідуальному і мікросередовищному рівнях.

Ключові слова: соціальний, компетентність, співробітництво, відповідальність, обов'язок, принцип субсидіарності, мікросередовище.

Василенко О. Н. Роль социальной компетентности в развитии социальной ответственности учащихся в микросреде.

В статье на основе анализа современных исследований рассматривается социальная ответственность как механизм социальной компетентности, способствующий сотрудничеству в группе на основе осознания социально-правовых норм сосуществования, готовности исполнять обязанности и нести ответственность за свои действия. Автором уточнены умения, обеспечивающие формирование социальной компетентности учащихся, раскрыто значение принципа субсидиарности в развитии социальной ответственности учащихся, рефлексивной позиции учащихся с использованием приёмов формирования ответственности за свои действия. Доказано, что овладение социальной компетентностью способствует развитию и реализации социальной ответственности на индивидуальном уровне и уровне микросреды.

Ключевые слова: социальный, компетентность, сотрудничество, ответственность, обязанность, принцип субсидиарности, микросреда.

Vasylenko O. M. The role of social competence in the development of students' social responsibility in the microenvironment.

The article based on the analysis of current research deals with the social responsibility as a mechanism of social competence, which promotes cooperation in groups on the basis of knowledge about social and legal norms of cooperation, willingness to have a duty and be responsible for one's actions. The author defines the skills that allow the formation of students' social competence, reveals the meaning of the subsidiarity principle in the development of student social responsibility on the basis of the formation of a specific reflective position of students using techniques of formation of responsibility for their actions. It is proved that the quality of mastering the social competence by students promotes easier development and implementation of social responsibility at an individual level and microenvironmental one.

Key words: social, competence, cooperation, responsibility, duty, subsidiarity principle, microenvironment.

В умовах демократизації суспільство посттоталітарної України, що набуває ознак інформаційного суспільства, об'єктивно орієнтоване на вироблення особистістю соціальної компетентності. Саме соціальна компетентність як продукт нового знання у сфері суспільних відносин є двигуном розвитку інформаційного суспільства. Соціальна відповідальність є одним із складників як соціального розвитку суспільства (побудови громадянського правового суспільства), так і соціального розвитку індивіда – набуття відповідальності як соціального досвіду і ціннісних орієнтацій через сімейні, етнічні, громадянські, регіональні цінності та їх самореалізацію у мікросоціумі (сім'я, група, громада), що посилює соціальну компетентність самої особистості.

Актуальність дослідження зумовлена розумінням суспільством значущості соціальної відповідальності, проте сама відповідальність, процес її формування зазнають значних змін у нових соціокультурних умовах. Соціальна компетентність, безумовно, впливає на розвиток соціальної відповідальності, динаміка якої має починатися в мікросоціумі та відбуватися за нових принципів, відповідних до перетворень сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми, показав, що термін «відповідальність» з'явився наприкінці XVIII століття як результат функціонування політичних інститутів за принципом суспільної організації. Поняття «соціальна відповідальність», як підзвітність суб'єкта перед інстанціями, спільнотою, мікросоціумом (сім'я, рід, близьке оточення) упроваджено в

науковий обіг філософами, соціологами та психологами понад століття тому. Сучасні науковці проблему соціальної відповідальності досліджували в різних аспектах: О. Безрукава, І. Вітковська, А. Єрмоленко, А. Кравченко (філософський); В. Андрущенко, В. Бех, О. Линовицька (соціокультурний); І. Акімова, Х. Гальчак, С. Мельник (економічний); І. Аземша, Н. Берлач, С. Братусь, І. Маяк (юридичний); Л. Буєва, М. Лукашевич, П. Мінкіна, Т. Парсонс (соціологічний); Е. Бекірова, М. Васильєва, А. Кравченко, М. Левківський, С. Мукомел, Н. Стаднік, В. Тернопільська, Т. Фасолько (педагогічний). Незважаючи на багатоаспектність феномену соціальної відповідальності, міждисциплінарний аналіз поняття показує, що соціальна відповідальність пов'язується із соціальністю особистості, є складником взаємовідносин між людьми та змінюється відповідно до динаміки соціальних цінностей історичної епохи.

Мета статті – на основі аналізу сучасних досліджень розкрити роль соціальної компетентності у розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі.

У науковій літературі соціальну відповідальність розглядають як: необхідний регулятив спільної життєдіяльності індивідів, співмірний ідеальному образу майбутнього з соціальним контекстом, у якому вона буде актуалізуватися (А. Кравченко) [2]; якість, що характеризує соціальну типовість особистості у поведінці, діяльності відповідно до соціальних норм певного суспільства (М. Левківський) [4]; взаємозв'язок виконання людиною дій і обов'язків, що входять до структури її соціальної компетентності, її громадянських обов'язків (О. Пономарьов, М. Чоботарьов) [6]; здатність особистості формулювати свої обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку та контроль за ними, центральним утворенням яких є моральна духовність особистості, що реалізується в самостійності, ініціативності, готовності відповідати за наслідки своїх дій (Т. Федорченко) [9]. Отже, соціальна відповідальність не зводиться до виконання обов'язків, вона розглядається як складна соціально-моральна особистісна якість, зумовлена розвитком індивіда, його соціальною компетентністю, активністю в діяльності та визначається внутрішніми і зовнішніми чинниками.

У сучасних дослідженнях розглядають проблему відповідальності, під якою розуміють особистісну основу відповідальної поведінки учнів. Останню в дослідженнях конкретизують так: смислове утворення особистості, своєрідним загальним принципом співвіднесення в межах цілісної мотиваційно-смислової сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності (М. Савчин); інтегрована моральна властивість, яка виявляється у здатності учня соціально доцільно поводитись у школі, сім'ї, предметному середовищі, конструктивно взаємодіяти з ровесниками і дорослими, усвідомлено ставитись до їхніх вимог, реалізовувати відповідно до морально-етичних принципів і вікових можливостей свої права та обов'язки, критично оцінювати власну поведінку та вчинки як корисні чи шкідливі для себе та інших (Т. Куниця) [3]. Автори виокремлюють основні структурні компоненти відповідальної поведінки учнів, узагальнений зміст яких представлено як: когнітивний (знання про соціальні норми, цінності і правила відповідальної поведінки; соціальні уявлення та розуміння соціальної дійсності; розуміння суті і предмета відповідальності; усвідомлення обов'язків на рівні соціуму, групи); емоційно-ціннісний (позитивна спрямованість у взаємодії, засвоєння й осмислення ціннісних орієнтацій; суб'єктивне ставлення до соціуму, оточуючих і до самих себе через емоційно позитивне сприйняття); мотиваційний (цілі та мотиви, що спонукають, спрямовують, регулюють відповідальну поведінку, сформованість мотиваційної основи поведінки, де домінуючими є мотиви суспільні, морального самоствердження та самореалізації, через які розкриваються їхні соціальні домагання);

практичний (набуття умінь і навичок відповідальної поведінки та свідоме їх дотримання; виконання обов'язків, дотримання норм, морально-етичних вимог, зобов'язань; відповідальне ставлення до себе, до інших, за доручені справи; ініціатива до прийняття обґрунтованих рішень у складних ситуаціях, відповідальність за них). Це, у свою чергу, вимагає конкретизації цілей, завдань щодо соціальної компетентності учнів, яка містить знання у сфері суспільних відносин та соціальної відповідальності.

Зазначимо, що становлення і закріплення соціальної відповідальності учнів відбувається в процесі інституціалізації освіти, яка набуває характеру соціального процесу (А. Кравченко) [2]. Виходячи з цього, соціальну компетентність учнів будемо розглядати як здатність до співробітництва в групі, уміння адаптуватися, визначати особисті цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі: планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій на основі обізнаності про соціально-правові норми співпраці, готовність нести обов'язок та відповідати за свої вчинки. Соціальна компетентність має на меті: формування знань, умінь та дій правильно організовувати соціальний простір на основі усвідомлення необхідності діяти згідно із суспільними вимогами та нормами як соціальними цінностями. Якість оволодіння соціальною компетентністю сприяє відтворенню та розвитку соціальної відповідальності – від індивідуального рівня (особистість) до середовищного (сім'я, група, громада). На актуалізацію та реалізацію соціальної відповідальності учня, групи, громади і спрямований принцип субсидіарності соціально-педагогічної діяльності.

Уперше у вітчизняний науковий простір субсидіарність як принцип соціальної роботи увела І. Зверева, узагальнюючи роботи Й. Альтузіус, К. Амарал, Н. Анисимової, Г. Гегеля та виступи сучасних німецьких науковців. В енциклопедичному словнику з соціальної роботи зазначено, що «субсидіарність – у світовій практиці – законодавче регулювання взаємодії державних і недержавних структур у соціальному секторі, що передбачає надання переваги при фінансуванні громадським (суспільним), приватним ініціативам у галузі соціальних програм і заходів у порівнянні з державними [8]. Субсидіарність, за Т. Панченко, є в демократичному суспільстві регулятором стосунків людей, соціальних спільнот і суспільства щодо захисту свобод і відповідальності індивіда, групи, громади та надання підтримки «...щоразу, коли індивідуальної свободи і відповідальності недостатньо для досягнення цілей, необхідних для підтримки людської гідності» [5, с. 248]. А. Рижановою обґрунтовано актуалізацію за інформаційної доби принципу субсидіарності соціально-педагогічної діяльності. Авторка цей принцип характеризує як захист відвладних структур індивідуальної свободи та відповідальності людей, соціальних спільнот, суспільства загалом та водночас підтримку державою або місцевою владою індивідуальної свободи і відповідальності, коли їх недостатньо для досягнення цілей, необхідних для вкорінення людської гідності [7].

Соціальна відповідальність учнів може бути перед власною совістю, іншою людиною, суспільством, окремим соціальним інститутом. Тому для посилення міри соціальної відповідальності учнів принцип субсидіарності вимагає глибокого і всебічного вивчення її особистості, а саме: характеру стосунків у сім'ї, із однокласниками, друзями, рівня сформованості моральних якостей. Знання особливостей розвитку дитини дозволяє організувати різні види діяльності, спілкування дитини, що забезпечує розкриття її потенціалу, створюючи умови для її самореалізації, саморозкриття.

Соціальна відповідальність учнів різного віку може наставати в результаті здійснення контролю над діяльністю і поведінкою суб'єкта з огляду на свідоме виконання ним прийнятих норм і вимог, дає їм оцінку та ґрунтується на почутті обов'язку. Водночас для

розвитку соціальної відповідальності необхідно створювати умови в мікросередовищі для стимулювання дитини до самоактуалізації, самоконтролю. Це передбачає формування певної рефлексивної позиції, а саме: усвідомлення потреби, бажання змінювати себе, удосконалювати свої особистісні якості; самоаналіз; самооцінка; визначення мети, алгоритму діяльності, спрямованої на самозміну, самовдосконалення. Для формування готовності відчувати обов'язок і нести відповідальність за свої вчинки можна використовувати прийоми, спрямовані на самозміну: самообов'язки, самонакази, самопримушення, самоутворення, самопереконавання, самоінструктування, самопереключення, самонагадування, самонавіювання, самозаохочення, самопокарання, самоконтроль, самооцінка, самокореляція діяльності.

У педагогічній науці розроблено цілий арсенал механізмів формування соціальної компетентності учнів. Було встановлено, що саме соціальна відповідальність є одним із механізмів формування соціальної компетентності. З урахуванням характеристики соціальної відповідальності учнів як усвідомлення обов'язку, почуття та волі, які проявляються у виборі рішення (особистісного, колективного), у груповій діяльності відповідно до соціальних норм та обов'язків у навчанні охарактеризовано вміння, що виступають механізмом змін у соціальній компетентності учнів: вміння робити вибір (цілевизначення відбору засобів досягнення мети, ефективне перероблення інформації); вміння приймати рішення (довільне та рефлексивне перероблення знань у свідомості, формування цінностей, моделювання реалізації мети комунікації відповідно до обставин); вміння брати на себе відповідальність (виконання рішень, оцінювання одержаних результатів); вміння безконфліктно співіснувати (розв'язання проблеми в різних життєвих ситуаціях; аналіз, балансування власних особливостей з об'єктивними вимогами ситуації).

Отже, аналіз аспектів феномену соціальної компетентності учнів у сфері суспільних відносин та соціальної відповідальності виявляє його багатогранність і багатоманітність, свідчить про його достатньо важливу роль в індивідуальному і суспільному житті людини, а особливо учнів в умовах компетентної освіти. Розроблено вміння, що забезпечує механізм розвитку соціальної компетентності учнів (робити вибір, приймати рішення, брати відповідальність, безконфліктно співіснувати) та сприяє організації соціально-виховного процесу логічно і цілеспрямовано. Розвиток соціальної відповідальності побудований за принципом субсидіарності, який стимулює самостійність, активність у задоволенні власних соціальних потреб дитиною та різноманітними соціальними групами (сім'я, однолітки, загальноосвітній навчальний заклад) через вдосконалення мікросередовища. Розвиток соціальної відповідальності неможливий без формування певної рефлексивної позиції учнів (усвідомлення потреби до самозмін, самовдосконалення; самоаналіз; самооцінка) з використанням прийомів (самообов'язки, самонакази, самопереконавання, самоінструктування, самонагадування, самоконтроль, самооцінка, самокореляція), формування готовності відчувати обов'язок та нести відповідальність за свої вчинки. Це дозволить учням адекватно сприймати ціннісний сенс суспільних взаємовідносин і максимально його використовувати.

Проведене дослідження, безумовно, не претендує на повноту і завершеність. Подальшого дослідження потребують такі аспекти проблеми, як створення системи розвитку соціальної відповідальності учнів в умовах компетентної освіти.

Література

1. Зверєва І. Д. Про організацію допомоги молоді Німеччини: структура та завдання / І. Д. Зверєва // Довіра і надія. – 1994. – №3. – С. 31–33.
2. Кравченко А. А. Свобода і

відповідальність як умова саморозвитку особистості в освіті / А. А. Кравченко // Нова парадигма : [журнал наук. праць] / гол. ред. В. П. Бех; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; творче об'єднання «Нова парадигма». – Вип. 114. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 42–50. **3. Куниця Т. Ю.** Виховання відповідальної поведінки в учнів 7–8-х класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / Куниця Тетяна Юріївна. – Київ, 2008. – 23 с. **4. Левківський М. В.** Критерії та рівні розвитку відповідального ставлення до праці / М. В. Левківський // Рідна школа. – 1993. – № 11–12. – С. 54–56. **5. Панченко Т. В.** Принцип субсидіарності в сучасному демократичному розвитку: [монографія] / Т. В. Панченко. – Харків : Майдан, 2011. – 361 с. **6. Пономарьов О. С.** Відповідальність в системі професійної компетентності фахівця: [навч.-метод, посіб.] / О. С. Пономарьов, М. К. Чеботарьов. – Харків : Підручник НТУ «ХПІ», 2012. – 220 с. **7. Рижанова А. О.** Розвиток соціальної суб'єктності та принцип субсидіарності соціально-педагогічної діяльності / А. О. Рижанова // Педагогіка та психологія: [зб. наук. праць] / за заг. ред. академіка І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. – Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. – Вип. 48. – 260 с. **8.** Субсидіарність // Соціальна робота. Короткий енциклопедичний словник. – Київ : ДЦССМ, 2002. – Кн. 4. – С. 460. **9. Федорченко Т. Є.** Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища : дис... доктора пед. наук : спец. 13.00.05; Держ. заклад «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка» / Тетяна Євгенівна Федорченко. – Луганськ, 2013. – 561 с.

УДК: 37.025

Ольга Васильєва

ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНОГО ТА ТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Васильєва О. В. Вплив комунікативного та традиційних методів навчання іноземної мови в початковій школі на становлення творчої особистості молодшого школяра.

Стаття присвячена аналізу ролі традиційних методів навчання іноземної мови та висвітлює позитивні й негативні аспекти використання комунікативного методу в початковій школі. Автор аналізує провідні методики, що застосовуються для формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативний метод, традиційні методи, початкова школа, молодші школярі.

Васильєва О. В. Влияние коммуникативного и традиционного методов обучения иностранному языку в начальной школе на становление творческой личности младшего школьника.

Статья посвящена анализу традиционных методов и коммуникативного подхода в процессе преподавания иностранного языка в начальной школе, обозначены позитивные и негативные аспекты использования коммуникативного метода в начальной школе. Автор анализирует ведущие методики, которые используются для формирования коммуникативной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативный метод, традиционные методы, начальная школа, младшие школьники.

Vasylieva O. V. Influence of communicative and traditional methods of foreign language teaching at primary schools on the creative personality development of a primary school pupils.

The article deals with the analysis of traditional methods and communicative approach in the process of foreign language teaching at primary schools. The advantages and disadvantages of communicative method are shown. The author analyzes the major methods used to form the communicative competence of primary school pupils.

Key words: communicative competency, communicative method, traditional methods, primary schools, primary school pupils.

Розбудова української держави, інтеграція до Європейського і Світового співтовариства, перехід до високотехнологічного інформаційного суспільства вимагають подальшого переосмислення змісту, методів, форм організації мовної освіти, зокрема в початковій школі. Створення нових ефективних моделей шкільного навчання мови має спрямовуватися на виховання особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє швидко опрацьовувати здобуту інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, вільно орієнтуватися в різноманітних комунікативних ситуаціях. Усе це вимагає комплексного застосування як вербальних, так і невербальних засобів задля комунікації, уміння спілкуватися в конкретних соціально-побутових ситуаціях, виявляти ініціативність під час спілкування, вільно користуючись усною і писемною формами мовлення. Проблема ефективної організації мовленнєвої діяльності, спрямованої на оволодіння усним і писемним мовленням, постає сьогодні ще з більшою гостротою і у зв'язку з подальшою розробкою її теоретичних основ у комунікативній лінгвістиці, теорії тексту, функціональній стилістиці, психології, психолінгвістиці й лінгводидактиці, підвищенням вимог до результатів навчального процесу з рідної та іноземної мови.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення процесу навчання мови і мовлення, новими науковими досягненнями в комунікативній лінгвістиці, теорії тексту, функціональній стилістиці, психології, психолінгвістиці й лінгводидактиці, запити педагогічної науки створюють об'єктивну потребу осмислення концептуальних засад формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Метою статті є аналіз переваг та недоліків комунікативного методу викладання англійської мови порівняно з традиційними, виявлення специфіки роботи саме в початковій ланці освіти.

Аналіз лінгводидактичної літератури свідчить, що проблема формування культури мовлення школярів на сучасному етапі є надзвичайно актуальною. Науковці О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Савченко, М. Сокирко, розробляючи шляхи оновлення змісту й структури системи мовної освіти, вважають, що вся робота з розвитку зв'язного мовлення має спиратися на понятійні знання учнів, екстралінгвістичні умови й операційні. Ретроспективний аналіз методичної літератури свідчить, що надзвичайно поширеним протягом останніх 40 років вважається комунікативний метод викладання іноземної мови [3, с. 25].

Традиційні підходи в навчанні мови віддавали пріоритет формуванню граматичної компетенції як основи володіння мовою. Вони були засновані на переконанні, що граматику можна засвоїти шляхом прямого навчання й за методикою, що спиралась на багаторазове використання практичних вправ. Підхід до викладання граматики був дедуктивний: учням представляли правила граматики, а потім надавали можливість практикуватися, на відміну

від індуктивного підходу, в якому учні отримують зразки речень, що містять правила граматики, і просять їх розробити правила для себе. Передбачалося, що вивчення мови означає створення великого репертуару речень та граматичних конструкцій і вироблення вміння використовувати їх точно й швидко у відповідній ситуації. Як тільки основні команди мови було засвоєно на основі усних вправ, контролю, чотири види діяльності, як правило, вводились у такій послідовності: говоріння, аудіювання, читання, письмо.

Методи, які часто використовувались, включали запам'ятовування діалогів, питань та відповідей, вправи на заміну, передбачали усну та письмову практику. Велика увага до точної вимови й граматичної правильності приділялась з початкового етапу вивчення мови.

Методики, засновані на цих припущеннях, включають аудіолінгвізм (у Північній Америці) (також відомий як усний метод), а також структурно-ситуаційний підхід у Великобританії (також відомий як ситуаційний). Навчальні програми традиційно складались зі списків слів і граматики, відсортовані за рівнями.

На типовому аудіолінгвальному уроці, як правило, виконуються такі завдання: 1. Учні вперше слухають зразок діалогу, що містить ключові структури, які знаходяться в центрі уваги уроку. Вони повторюють кожен рядок діалогу, індивідуально й хором. Учитель звертає увагу на вимову, інтонацію та вимову. виправлення помилок у вимові та граматиці є прямим і безпосереднім. Діалог запам'ятовується поступово, рядок за рядком. Діалог читають уголос хором, одна половина класу повторює репліку першого мовця, а інша відповідає. 2. Діалог адаптується до інтересу учнів або ситуації, шляхом зміни певних ключових слів або фраз. Все розігрується учнями. 3. Деякі ключові структури з діалогу вибираються і використовуються як основа для зразків різних видів вправ. Можуть даватись деякі граматичні пояснення. 4. Учні можуть звернутися до підручника для подальшого читання, письма або словникової роботи.

На звичайному уроці, відповідно до ситуаційного підходу, існувала трифазна послідовність, відома як цикл ППВ: презентація, практика, відтворення. Структура уроку ППВ широко представлена в матеріалах викладання іноземних мов і продовжує у видозміненій формі використовуватися нині. Багато усного мовлення або граматики є основою уроків у сучасній методиці [1, с. 34].

Під впливом теорії комунікативного викладання мови граматично-обґрунтовані методики, такі, як ППВ, поступилися навчанню функціональному, заснованому на життєвих навичках, і необхідності таких заходів, як вправи і граматична практика, були замінені під впливом діяльності, заснованої на інтерактивній роботі в малих групах. Це призвело до того, що у 1970-х почалася й швидко поширилася по всьому світу реакція на традиційні підходи викладання мов, на такі методи, як аудіолінгвізм і ситуативний підхід, що стали неактуальними. Центральна роль граматики у викладанні мови та навчанні була поставлена під сумнів, оскільки було відзначено, що мовна компетентність передбачає значно більше, ніж формування граматичної компетенції. Хоча граматична компетенція необхідна для відтворення граматично правильних речень, увага зміщується до знань і навичок, необхідних для використання граматики та інших аспектів мови відповідно для різних комунікативних завдань, таких, як прохання, надання поради, внесення пропозицій, опис побажання і потреби тощо. Необхідним для використання мови стало формування комунікативної компетенції. Це більш широке поняття, ніж граматична компетенція, і містить знання про те, що сказати і як сказати доречніше, виходячи із ситуації, учасників, їх ролей і намірів. Недоліком традиційних підходів є те, що навчальні програми і методи навчання граматики й лексики не передбачають такої інформації. Уважалося, що цей вид знання мав набуватись

неформально.

Під час планування мовних курсів в рамках комунікативного підходу, граматику вже не була відправною точкою. Були необхідні нові підходи до викладання мови. Замість того, щоб просто проаналізувати граматику і словниковий запас учнів, що необхідно засвоїти, було відзначено, що програма має враховувати певні аспекти використання мови, щоб мати можливість розвивати спілкування учня, формувати комунікативну компетенцію: 1. Для учнів, які бажають вивчити мову, зазначено конкретну можливу мету, наприклад, використання англійської мови для подорожей. 2. Певне уявлення про ситуації, у яких вони хочуть використовувати мову, наприклад, в магазині. 3. Соціальне визначення певної ролі учнів у мові, що вивчається, а також роль співрозмовників, наприклад, мандрівник, продавець розмовляє з клієнтами, учень у школі. 4. Комунікативні завдання, у яких учні можуть брати участь: повсякденні ситуації, телефонні дзвінки, участь у неформальному спілкуванні, участь у засіданні гуртків. 5. Для реалізації мовленнєвих функцій використовують завдання, у яких учень буде в змозі за допомогою мови, наприклад, представитись, дати пояснення або описати плани. 6. Поняття або концепції, за допомогою яких учень буде в змозі говорити про відпочинок, історію тощо. 7. Різноманітність варіантів мови, які будуть необхідні, наприклад, американський, австралійський або британський, рівнів усної та писемної мови, яких учні повинні досягти. 8. Необхідний граматичний, лексичний зміст та словниковий запас.

Основними перевагами комунікативного методу є органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією.

Комунікативний підхід найбільшою мірою відбиває специфіку іноземної мови на початковому етапі навчання. Цей метод визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень у галузі лінгвістики – теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О. Леонтьєв, І. Зимня, Ю. Пассов, С. Шатілов, Г. Рогова та ін.). Реалізація комунікативного підходу в навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. Засвоєння засобів спілкування спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування [4, с. 121–125].

Сучасне комунікативне викладання мови спирається на цілу низку різних освітніх парадигм і традицій, немає єдиного узгодженого набору практик, які характеризують поточне комунікативне навчання мови. Комунікативне навчання мови нині спирається на загальноприйняті принципи, які можуть застосовуватися по-різному, залежно від контексту навчання, віку учнів, їх рівня, цілей навчання.

Основними надбаннями та позитивними змінами в методиці викладання англійської мови в початковій школі завдяки реалізації комунікативного методу можна вважати: 1. Автономність учня: надання вибору щодо власного навчання, як з точки зору змісту навчання у початкових класах, так і процесів, які вони можуть здійснювати. 2. Соціальний характер навчання: навчання не окрема, приватна діяльність, а соціальне явище, яке залежить від взаємодії з іншими людьми. 3. Навчальні інтеграції: підкреслюється зв'язок між різними напрямками навчальної програми, отже, англійська мова не розглядається як окремий

предмет, а пов'язана з іншими предметами навчального плану. 4. Акцент на спрямування: змістовність розглядається як рушійна сила пізнання. 5. Індивідуальність: учні вчаться по-різному і мають різні сильні сторони, ураховуються індивідуальні особливості учнів. 6. Особливості мисленнєвої діяльності: мова має служити засобом розвитку навичок критичного і творчого мислення. 7. Альтернативна оцінка: множинні форми оцінки (наприклад, спостереження, інтерв'ю, щоденники, портфоліо). 8. Творча співпраця вчителя й учнів: учитель розглядається як посередник, який постійно перевіряє різні альтернативи, тобто навчання відбувається через дію.

Отже, значна перевага комунікативного методу у становленні творчої особистості молодшого школяра полягає в тому, що процес навчання англійської мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. На жаль, процес навчання не може повністю збігатися з процесом комунікації, який має місце в реальному житті, оскільки навчання англійської мови в навчальних закладах відбувається в умовах рідномовного оточення. Тому йдеться тільки про максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка вчителя та учнів і предметність процесу спілкування. Недоліком комунікативного методу можна вважати недостатню увагу до формування граматичної компетентності учнів, оскільки наявна основна спрямованість на вдосконалення швидкості мовлення учнів та здатності висловлювати власні думки. Навчальна програма з іноземної мови в початковій школі передбачає використання різноманітних методів, але чітка організація дій учнів з навчальним матеріалом, оснащення навчального процесу необхідними засобами, що стимулюють і забезпечують розв'язання конкретних завдань, можуть вести до досягнення комунікативної мети і служити надійною основою для становлення творчої особистості у процесі навчання англійської мови на початковому етапі. Перспективою подальшої роботи є створення експериментальної моделі формування комунікативної компетентності учнів початкових класів на уроках мови.

Література

1. Бадер В. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів / В. Бадер // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 31–36. 2. Барановська Л. В. До теоретичних засад формування культури мовлення / Л. В. Барановська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 33–37. 3. Гаркуша В. В. Формирование навыков общения и коммуникативных способностей в процессе личностно-ориентированного обучения устной иноязычной речи : дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Гаркуша В. В. – Днепропетровск, 1992. – 129 с. 4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с. 5. Richards J. Communicative teaching today / J. Richards. – Cambridge, 2006. – 42 p.

УДК 378.015.31:502/504

Ольга Грошовенко

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Грошовенко О. П. Формування екологічного світогляду майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

У статті актуалізується необхідність посилення гуманістичного складника системи

освіти України, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, орієнтації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, насамперед на процеси формування особистості у всій багатогранній повноті її інтелектуального, культурного, психологічного й соціального розвитку. Формування екологічного світогляду майбутніх вчителів початкової школи визначено як цілісну систему формування особистості, спрямовану на реалізацію сучасних освітніх завдань у контексті гуманістичної парадигми.

У контексті розв'язання проблеми формування екологічного світогляду обґрунтовано необхідність употужнення професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти, забезпечення їх знаннями тих моделей природничої освіти, які допомагають впливати на формування цілісної картини світу молодших школярів, розкриття їхніх здібностей, забезпечення реалізації принципів інтегративності природничої освіти, практичної спрямованості, екологізації та естетизації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: гуманітаризація, гуманізація, екологічний світогляд, учитель початкової школи, професійна підготовка, модель природничої освіти.

Грошовенко А. П. Формирование экологического мировоззрения будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки.

В статье актуализируется необходимость усиления гуманистической составляющей системы образования Украины, обеспечение приоритетности общечеловеческих ценностей, ориентации учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях, прежде всего на процессы формирования личности во всей многогранной полноте ее интеллектуального, культурного, психологического и социального развития. Формирование экологического мировоззрения будущих учителей начальной школы определяется как целостная система формирования личности, направленная на реализацию современных образовательных задач в контексте гуманистической парадигмы.

В контексте решения проблемы формирования экологического мировоззрения обоснована необходимость усиления профессиональной подготовки будущих учителей начального звена образования, обеспечения их знаниями тех моделей естественного образования, которые помогают влиять на формирование целостной картины мира младших школьников, это способствует раскрытию их способностей, обеспечивает реализацию принципов интегративности естественнонаучного образования, практической направленности, экологизации и эстетизации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: гуманитаризация, гуманизация, экологическое мировоззрение, учитель начальной школы, профессиональная подготовка, модель естественного образования.

Hroshovenko O. P. Formation of ecological world outlook of future primary school teachers in the course of professional training.

This article reveals the necessity of humanistic component intensification in Ukrainian educational system, ensuring the priority of mankind values, orientation of educational process in higher schools first of all on personality formation process in all aspects of intellectual, cultural, psychological and social development. Formation of ecological world outlook of future primary school teachers is determined as an integral system of personality formation, aimed at realization of modern educational goals in the context of humanistic paradigm.

In the context of solving the problem of ecological world outlook formation the necessity to strengthen the professional training of future primary school teachers and to provide them with the

knowledge of natural education models which influence on the formation of holistic view of the world of junior pupils is grounded. This promotes the development of their skills, provides the implementation of the principles of integrity of natural science education, practical orientation, greening and aesthetucuzation of the educational process.

Key words: humanitarization, humanization, ecological world outlook, primary school teachers, professional training, ecological education model.

Реформування системи освіти України актуалізує необхідність посилення її гуманістичної складової, що ставить особливі вимоги до вищої освіти і зумовлює її мету на сучасному етапі. Стратегічні завдання вищої освіти визначено в Законі України «Про вищу освіту» [4], Національній доктрині розвитку освіти [5], Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [2]. З-поміж головних принципів реалізації означених програм визначено принцип гуманізації освіти, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки, утвердження людини як вищої соціальної цінності, розкриття її здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи [1].

Проблема гуманізації освіти розкрита у психолого-педагогічних теоріях розвитку людини Л. Виготського, С. Рубінштейна, М. Мамардашвілі, Ж. Піаже, А. Маслоу, К. Роджерса на ін. Сучасні підходи до здійснення гуманістичного виховання розкрито у працях І. Беха, О. Бондаревської, М. Боришевського, О. Вишневського, С. Гончаренка, Г. Жирської, О. Киричука, Ю. Мальованого, І. Підласого, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін. Наявний науковий фонд є свідченням особливої актуальності проблеми гуманізації освіти у контексті розв'язання завдань формування цілісної картини світу, духовності, культури особистості.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») викремлює принципи гуманізації і гуманітаризації освіти і дає їм такі визначення.

Гуманізація – це процес створення умов для самореалізації, самовизначення студентів, орієнтація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, насамперед на процеси формування особистості у всій багатогранній повноті її інтелектуального, культурного, психологічного і соціального розвитку. Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, розкритті здібностей учнів і задоволенні їхніх освітніх потреб; забезпеченні пріоритету загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи [2].

Гуманітаризація – це підвищення питомої ваги соціально-економічних та інших гуманітарних навчальних дисциплін, удосконалення їх змісту й методики викладання задля формування та забезпечення розвитку високих моральних якостей випускників вищих навчальних закладів. Гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості та планетарне мислення [2].

Мета статті – обґрунтування необхідності забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до реалізації моделі формування цілісної картини світу молодших школярів.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової ланки освіти є однією з найактуальніших і соціально значущих проблем сучасної системи вищої освіти, провідною метою якої є формування конкурентоспроможного фахівця, здатного з максимальною користю для суспільства реалізовувати свій творчий потенціал. Аналіз системи професійної

підготовки майбутнього вчителя початкової школи та сучасних тенденцій розвитку освіти надає змогу констатувати посилення диференціації наукових напрямів, підвищення статусу технократичних і зниження статусу гуманістичних цілей. Процеси реформування системи вищої освіти неодмінно стосуються галузей, які перебувають у тісному взаємозв'язку із природознавством, підготовкою майбутнього вчителя до викладання природничих дисциплін у школі I ступеня. Так, традиційна система освіти характеризується таким підходом до змісту освіти, за якого знання є єдиною цінністю. Результатом активізації такого напрямку є дегуманізація освіти, яка в принципі суперечить стратегічним потребам суспільства, особливостям фахової підготовки майбутнього вчителя.

Гуманістичний світогляд – основа духовного потенціалу суспільства, складниками якого є можливості самої людини, розвиток яких певною мірою залежить від рівня науки, культури і освіти. Другорядне ставлення до цих цінностей нині провокує духовне зубожіння людей, тому ми й розглядаємо гуманізацію як засіб створення духовного потенціалу та одну із засад, на основі якої має відбуватися професійна підготовка майбутнього вчителя. Особливо це стосується системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Сучасний педагог повинен володіти високими кваліфікаційними характеристиками, бути готовим до здійснення інноваційної діяльності, вміти виробляти індивідуальний педагогічний стиль. Основними напрямками підготовки майбутнього вчителя початкової школи є комплекс методологічних, педагогічних та методичних проблем, які розв'язуються через залучення студентів вищої школи до здобуття теоретичних знань та практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму.

Аналіз сучасних навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи засвідчив наявність широкого кола суперечностей між змістом шкільної природничої освіти й соціальним запитом, необхідністю формування цілісної картини світу, природничої компетентності молодших школярів та особливостями професійної підготовки вчителя. Тому, невідповідності у професійній підготовці майбутнього вчителя позначаються на його неготовності до використання специфічних для природничої освіти методів, прийомів, форм, технологій. Переконаємося в тому, що нині дидактична та методична підготовка майбутніх учителів початкових класів потребує удосконалення.

Сучасний навчальний план вищих педагогічних закладів, який відображає зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до викладання природничих дисциплін передбачає вивчення таких дисциплін: «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство», «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство». Безперечно, у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів ці навчальні дисципліни посідають вагоме місце, мають великий інтеграційний потенціал, зумовлений безпосередньою практичною спрямованістю. Їх метою є підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного конструювати цілісний процес навчання в різноманітних формах і методах організації, прогнозувати його та здійснювати педагогічне управління відповідно до специфіки змісту навчального предмета і психологічних можливостей дітей молодшого шкільного віку.

Від рівня фахової підготовки вчителя початкових класів, високого професіоналізму майбутніх фахівців, становлення в них нового мислення, формування умінь демонструвати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, готовності творчо працювати, самовдосконалюватися, упроваджувати нові підходи до організації і здійснення навчального процесу в молодших класах залежить ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі. Наразі відбувається активний пошук гуманістичних концепцій і моделей

освіти, методів, технологій навчання і виховання майбутніх педагогів, з-поміж яких завдання підготовки студентів до формування цілісної картини світу молодших школярів має вагоме значення.

Майбутній учитель початкових класів повинен знати, що навчально-пізнавальний процес у початковій школі базується на компетентісно орієнтованих завданнях із використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, проектні технології). Викладання предметів «Природознавство», «Я у світі» вимагає використання вчителем місцевого природознавчого та краєзнавчого матеріалу, проведення регулярних екскурсій. Важливе значення для емоційно-естетичного сприйняття природи молодшими школярами відіграватимуть спостереження за природою, дидактичні ігри, уроки, проведені у формі подорожі, усного журналу, репортажу з місця подій, святкування дня Землі, космонавтики, прильоту птахів, власні дослідження, творчі завдання, екологічні акції тощо. Зважаючи на це, майбутній учитель повинен володіти методикою проведення таких навчальних занять, мати ґрунтовні теоретичні знання, вміти застосовувати інноваційні методики, інформаційно-комунікаційні засоби.

Одним з основних шляхів виконання завдань формування висококваліфікованого, обізнаного вчителя є реалізація в педагогічному процесі вищого навчального закладу принципу гуманізації навчання. Цей принцип є визначальним у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, бо його сутність полягає у визнанні самоцінності кожної людини, забезпеченні її особистісної свободи й можливостей максимальної реалізації творчого потенціалу.

Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації гуманістичного підходу підкреслюється затвердженням Державного стандарту початкової загальної освіти, який розроблено відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів. Державний стандарт початкової загальної освіти визначає її зміст, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави; базується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентісного підходів, що зумовлюють чітке визначення результативного складника засвоєння змісту початкової загальної освіти [3].

Гуманізація і гуманітаризація освітнього процесу надзвичайно важливі під час формування у молодших школярів природничо-наукової та соціальної компетентності як обов'язкового складника загальної культури особистості для розв'язання глобальних проблем людства. Забезпечення під час навчання принципів гуманізації і гуманітаризації освіти – переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу і формування в учнів гуманітарного й системного мислення.

Варто наголосити, що вивчення предметів «Природознавство», «Я у світі» не може повною мірою задовольнити розкриття здібностей учнів та формування їхніх освітніх потреб. Розв'язання завдання формування цілісної картини світу як складової частини гуманітаризації освіти також неможливе в межах цих навчальних предметів. Одним із недоліків сучасної предметно-диференційованої освітньої системи є відсутність цілісних уявлень про навколишній світ. Тому пріоритетного значення набувають ті моделі природничої освіти, які допомагають впливати на формування цілісної картини світу

молодших школярів, розкриття їхніх здібностей, забезпечення реалізації принципів інтегративності природничої освіти, практичної спрямованості, екологізації й естетизації навчально-виховного процесу.

Проблема інтеграції змісту природничої шкільної освіти, формування «образу природи» учня як його суб'єктивної природничо-наукової картини світу розв'язується в авторській естетико-екологічній технології Г. Тарасенко [6]. У контексті реалізації гуманістичної парадигми освіти естетико-екологічна технологія передбачає забезпечення гармонії взаємовідносин людини і навколишнього середовища, суспільства і природи (гуманізація) і формування планетарного мислення (гуманітаризація) здійснюється через усебічне відображення стосунків людини й довкілля. Пропонована автором модель природничої освіти забезпечує реалізацію взаємозв'язку гуманізації і гуманітаризації освіти, сприяє розкриттю здібностей та задоволення освітніх потреб молодших школярів, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей, гармонії взаємовідносин людини та навколишнього середовища, суспільства і природи. Застосування технологій естетико-екологічного виховання сприяє формуванню цілісної картини світу, духовності та культури особистості, планетарного мислення. Визначення ефективних методів засвоєння гуманітарного компонента «образу природи» учня у контексті цілісності пов'язана з додатковим дослідженням найбільш вдалих форм інтеграції змісту навчання. Особливу увагу за реалізації принципу гуманітаризації природничої освіти приділено інтегративним формам навчання.

У навчально-виховному процесі ВНЗ необхідно реалізовувати сучасні принципи організації навчального процесу, вдосконалювати зміст і структуру, форми та методи підготовки фахівців через пріоритет гуманістичної парадигми, оволодіння повною мірою педагогікою співробітництва, заснованою на діалогічному спілкуванні, розширення переліку гуманітарних дисциплін, поглиблення інтеграції їх змісту для отримання системного знання.

Гуманізація природничо-наукової освіти – процес, спрямований на формування особистості як найвищої соціальної цінності на засадах критеріїв моральності, краси, загальнолюдських цінностей. Гуманітаризація природничо-наукової освіти – процес, який сприяє формуванню духовності й культури особистості учнів через використання методів, що розроблені в галузі гуманітарних дисциплін. Щоб забезпечити сучасне суспільство висококваліфікованими фахівцями, навчально-виховний процес має акцентувати увагу на перевагах використання в системі вищої освіти гуманістичних принципів, форм і методів навчально-виховної роботи.

Пропонована модель природничої освіти та її реалізація в царині професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи сприятиме зміні світогляду майбутніх фахівців, усвідомленню ними розуміння і сприйняття людини як найвищої цінності суспільства, розвитку особистості студента, виробленню навичок і вмінь у майбутній гуманістично-орієнтованій професійній діяльності.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у вивченні педагогічних умов професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до реалізації моделі формування цілісної картини світу молодших школярів.

Література

1. Гончаренко С. У. І все таки – гуманізація / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 7. 2. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – Київ : Райдуга, 1994. – 61 с. 3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 18 (594). – 43 с. 4. Закон України «Про вищу освіту»

від 17 січня 2002 р. № 2984 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8. – С. 3–43.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 2–14.
6. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання / Г. С. Тарасенко. – [2-ге вид., із змін.]. – Київ: Рута, 2000. – 208 с.
7. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: [монографія] / Г. С. Тарасенко. – Черкаси: «Вертикаль», ПП Кандич С. Г., 2006. – 308 с.

УДК 373.3.091.321:81

Ірина Жигора

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НАВИЧОК МОВНИХ РОЗБОРІВ

Жигора І. В. Реалізація компетентнісного підходу під час формування в молодших школярів навичок мовних розборів.

У статті проаналізовано поняття компетентнісного підходу під час формування в молодших школярів навичок мовних розборів. Основну увагу зосереджено на мовному розборі як показнику обізнаності (компетентності) учнів початкових класів у певному мовному матеріалі. Мовний розбір досліджується як засіб узагальнення та систематизації набутих знань учнів з української мови, що сприяє роботі над формуванням загальномовної компетентності учнів початкових класів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, мовна компетентність, мовний розбір, мовний аналіз.

Жигора И. В. Реализация компетентностного подхода в процессе формирования у младших школьников навыков языковых разборов.

В статье проанализировано понятие компетентностного подхода в процессе формирования у младших школьников навыков языковых разборов. Основное внимание уделено языковому разбору как показателю компетентности учеников начальных классов в конкретном языковом материале. Языковой разбор рассматривается как способ обобщения и систематизации полученных знаний учениками по украинскому языку, что способствует работе над формированием общеязыковой компетентности учеников младших классов.

Ключевые слова: компетентностный подход, языковая компетентность, языковой разбор, языковой анализ.

Zhigora I. V. The implementation of competence-based approach in the process of formation of primary pupils' linguistic analysis skills.

In the article the concept of competence-based in the process of formation of primary pupils' linguistic analysis skills has been analyzed. The main focus was made on the linguistic analysis as a level of primary school pupils' competence in the certain linguistic material. Linguistic analysis is studied as a means of generalization and systematization of acquired knowledge of Ukrainian language, which contributes to the formation of general linguistic competence of primary school pupils.

Key words: competence-based approach, linguistic competence, linguistic parsing, linguistic analysis.

Слово «компетентність» має єдину, загальноприйняту дефініцію. Згідно з Великим тлумачним словником компетентний – який має достатні знання в будь-якій небудь галузі, який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий. Відповідно, «компетентність» як властивість за значенням «компетентний» вказує на поінформованість, обізнаність [2, с. 560].

Отже, обізнаною, компетентісно зорієнтованою особистістю можна назвати індивідуальність, яка на достатньому рівні оволоділа найважливішими життєвими компетенціями і здатна розв'язувати проблеми, зокрема, креативно та досягати професійного успіху [9, с. 3].

Нині педагоги виокремлюють різні групи компетентностей що певною мірою варіюються (соціальна, полікультурна, комунікативна, інформаційна, саморозвитку й самоосвіти, продуктивної творчої діяльності). Кожна з них передбачає можливості продуктивного навчання. Так, комунікативна компетентність – це уміння спілкуватися усно й письмово рідною мовою, передбачає такі можливості продуктивного навчання: обговорення проблем; формування власного погляду на мовні явища; уміння доводити власну позицію; розвиток культури мовлення; уміння презентувати свій продукт; можливість для безпосереднього спілкування; адекватне ставлення до критики; стимулювання критичного ставлення до себе; уміння адаптуватися в мовному середовищі.

Відповідно до вимог нового Державного стандарту зміст початкової освіти охоплює ключові компетентності (уміння вчитися, інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, здоров'язбережувальну, громадянську, соціальну), що формуються на міжпредметній основі і є інтегрованим результатом предметних та міжпредметних компетентностей [7, с. 5].

У навчальних програмах з кожного предмета визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що враховують саме зміст і структуру предметних компетентностей. Щодо рідної мови, то учні початкових класів повинні розпізнавати мовні одиниці, мовні явища, знати і розуміти їх, застосовувати, зіставляти, оцінювати тощо.

Навчання учнів рідної мови передбачає насамперед розвиток мовлення і чуття слова, оволодіння основами норм і тонкощами української мови. Українська мова як навчальна дисципліна посідає одне з найважливіших місць у підготовці фахівця для будь-якої діяльності.

Завдання предмета – забезпечити теоретичну і практичну підготовку учнів: дати основні відомості про мову як суспільне та історичне явище, про структуру і закономірності її розвитку, а також допомогти оволодіти нормами сучасної української літературної мови, сформувати міцні практичні навички мовного аналізу, грамотного письма і високої культури мовлення, бережного ставлення до слова.

Відомо, що мовлення кожного – це вираження нашої особистості, наш інтелектуальний і духовний портрет. Тому, здобуваючи освіту, кожен учень повинен усвідомити, що з усіх наук йому найперше слід опанувати мову – знаряддя мисленнєвої і мовної діяльності.

Для учня мова – і засіб спілкування, і засіб пізнання навколишнього світу, і засіб оволодіння основами наук у школі, і об'єкт вивчення. Досконало знати мову означає вправно послуговуватися різними стилями мовлення, уміти добирати до кожного стилю й жанру відповідну лексику, відчувати дієвий вплив на комунікацію окремих лексичних одиниць та мовних фігур.

У процесі вивчення всього курсу української мови принагідно розглядаються питання стилістики, що сприяє збагаченню мови учнів, привчає їх бережно ставитися до слова, дбати про культуру свого мовлення і мовлення своїх однокласників. Тому на вчителя початкових

класів покладено велику відповідальність, адже від нього залежить, які основи з української мови він дасть молодшим школярам, оскільки початкова школа є «пропедевтичною» до старших класів.

Предметом нашої статті є мовний розбір як показник, складник обізнаності (компетентності) учнів початкових класів у певному мовному матеріалі.

Мета статті – проаналізувати поняття компетентнісного підходу під час формування у молодших школярів навичок мовних розборів.

Залежно від того, наскільки вчитель методично правильно подасть учням матеріал, залежить рівень мовної компетентності кожного школяра.

Теоретичний і практичний курси української мови учням буває нелегко опанувати через те, що в сучасному мовознавстві є різні школи і напрями, виробилися різні класифікації мовних явищ, різні погляди на розбір тих чи тих мовних одиниць. Завдання вчителя полягає в тому, щоб полегшити учням засвоєння основних теоретичних відомостей з української мови та сформувати у них певні мовні навички, зокрема, мовних розборів, подавши матеріал адаптовано, доступно відповідно до шкільної програми.

З-поміж різних методів та прийомів навчання української мови мовний розбір посідає особливе місце. Це ефективний засіб узагальнення та систематизації знань, що сприяє свідомому засвоєнню учнями початкової школи програмового матеріалу, формуванню в них мовних та мовленнєвих умінь і навичок.

Як термін у теорії і практиці навчання мови з'явився завдяки І. Чередниченку, який виокремлював метод аналізу мовного матеріалу і граматичний розбір, що, на його думку, є різновидом мовного аналізу, його складником [10]. У спеціальній літературі дотепер відсутнє цілісне, системне визначення поняття «мовний розбір», що багатьма вчителями вживається як синонім до поняття «мовний аналіз». Питання мовного аналізу, розбору розглядаються дослідниками неоднозначно, немає єдиного, загальноприйнятого визначення, яке б універсально і всебічно характеризувало ці поняття.

У Словнику лінгвістичних термінів зазначається: «мовний розбір – це аналіз мовних явищ, виявлення і характеристика в певній послідовності їхніх ознак, властивостей. Мовний розбір – це один із прийомів вивчення української і російської мов. Його застосування допомагає краще усвідомити виучувані мовні явища, виробити навички застосовувати теоретичні значення на практиці, здійснювати закріплення, систематизацію й узагальнення матеріалу, а також проводити контроль і самоконтроль. Розбір за обсягом проведення може бути повний і частковий, за способом виконання – усний і письмовий, за змістом – фонетичний, лексичний, морфемний, словотворчий, етимологічний, морфологічний, синтаксичний, орфографічний, пунктуаційний (у початковій школі переважно практикують фонетичний: звуко-складовий, звуко-буквений, орфографічний, морфемний, морфологічний слів як частин мови, синтаксичний). Будь-який розбір необхідно проводити, зберігаючи чітку послідовність у визначенні й характеристиці ознак аналізованого явища. Міра докладності кожного з видів розбору визначається метою, завданням та умовами його проведення (у школі, ВНЗ, на тому чи тому етапі навчання) ...» [3, с. 241].

Питання мовного аналізу та розбору цікавило науковців, учителів ще у 50–70 р.р., дискусійними вони є і дотепер. Певні аспекти мовного розбору висвітлили у своїх працях такі провідні педагоги і методисти, як С. Чавдаров, В. Масальський, Є. Дмитровський, А. Медушевський, І. Чередниченко, Г. Передрій, С. Дорошенко, М. Вашуленко та інші, які досліджували позитивне у мовному розборі та звертали увагу на недоліки в практиці його проведення [1; 4; 6; 10].

Досліджуючи сутність поняття «мовний розбір», М. Чабайовська зазначає, що в науковців немає єдиної думки щодо цього питання [10, с. 3]. Так, Є. Дмитровський визначає мовний розбір як метод навчання, такі педагоги, як О. Біляєв В. Мельничайко, С. Дорошенко, Г. Передрій [4; 5; 8] – як прийом, вправу. В. Мельничайко слушно зауважує, що у складній системі мови «...функціонують виражальні засоби різних рівнів, на кожному з яких є свої мовні одиниці (фонема, морфема, слово, форма слова, словосполучення, речення, складне синтаксичне ціле, текст). Цим визначаються і види мовного розбору – фонетичний, морфемний, лексичний, морфологічний та синтаксичний, що охоплює одиниці всіх рівнів синтаксису. Крім цього, практичний аспект опрацювання мовного матеріалу зумовлює необхідність орфографічного, пунктуаційного та стилістичного аналізу, елементи яких знаходять застосування у лексичному, морфологічному та стилістичному видах розбору» [5, с. 3].

Усі вони дотримуються думки, що навчання мови передбачає комплексне вивчення мовного матеріалу, що зумовлює широке застосування різних видів мовного розбору, кожен із яких повинен взаємодіяти з іншим і спрямовуватися на комплексну характеристику мовних явищ. Г. Передрій відзначає, що мовний розбір, за яким слово або речення аналізується в кількох аспектах, у методичній літературі називають по-різному: синтетичним, загальним, суцільним, змішаним, комбінованим. Змішаний розбір – це характеристика слова, словосполучення або речення в двох і більше аспектах. Змішаним є, наприклад, морфологічно-синтаксичний, морфемно-словотворчий, лексико-морфологічний тощо. Цей розбір слід розглядати як підсумкову роботу і проводити в кінці і на початку року [8, с. 50–57].

Більш ефективним є комбінований, або синтетичний, загальний, суцільний, наскрізний аналіз, який полягає в тому, що будь-яка мовна одиниця аналізується не в одному якомусь аспекті, наприклад, фонетичному, лексичному, а в кількох [1, с. 40]. Однак варто починати з розбору мовних явищ, пов'язаних із вивченням певних розділів курсу мови, у певній системі залежно від змісту матеріалу, мети і завдань уроку з поступовим переходом до мішаного розбору, що містить фонетичний, орфографічний, лексичний, синтаксичний та пунктуаційний різновиди тощо. Під час повторення й узагальнення доцільним є синтетичний розбір, що охоплює фонетику, лексику, граматику та стилістику. Тому ми дотримуємося думки тих методистів-педагогів (О. Біляєва, Г. Передрій, Л. Валентій, М. Чабайовської тощо), які виокремлюють види мовного розбору за характером виучуваного матеріалу (фонетичний, лексичний, слововірний, фразеологічний, морфемний, словотвірний і тощо) та за ступенем їх поєднання (мішаний, комбінований та синтетичний).

Ці визначення підкреслюють безпосередній характер мовного аналізу, зокрема, мовного розбору як складника будь-якого мовного аналізу, що є сукупністю методичних прийомів або методів, що систематично використовуються під час вивчення структури, типу мовних одиниць, їх форм і способів утворення, доцільність їх використання в тексті. Усі види мовного аналізу належать до активних методичних прийомів, що пов'язують теорію з практикою, забезпечують систематичне повторення і закріплення вивченого матеріалу [1, с. 40].

Не можна вважати мовний розбір механічним та схематичним засобом вивчення мови, оскільки він є певної мірою універсальним методом навчання, який не тільки закріплює набуті учнями знання, а й активізує їх пізнавальні можливості, зокрема, резервні. Він сприяє формуванню в них навичок послідовного, вдумливого аналізу мовних одиниць, привчає користуватися науковими прийомами аналізу й синтезу, допомагає в організації

самостійної роботи.

На нашу думку, мовний розбір нині є доцільним видом вправ узагальнення та систематизації набутих знань учнів з української мови, який потрібно ширше практикувати на уроках української мови не тільки в початкових класах, а й у середніх і старших, оскільки курс української мови передбачає постійне повторення усього вивченого за попередні роки. Ми дотримуємося думки педагогів про те, що мовний розбір може застосовуватися і на різних етапах засвоєння знань: під час опрацювання нової теми, закріплення, повторення матеріалу та з контрольною метою [10, с. 5].

Особливе місце у методичній літературі посіли проблеми мовного аналізу (розбору) нині. Учителі визнають необхідність проведення мовних аналізів, зокрема, комбінованих, які дозволяють виявити системні зв'язки між мовними одиницями (наприклад, морфемно-лексичний аналіз підкреслює зв'язок між семантикою слова і значущими частинами, словотвірний аналіз неможливий без морфемного тощо). Проведення мовного аналізу, розбору у шкільній практиці залежить від того, як учитель сам володіє відповідною методикою, як він орієнтує на таку роботу учнів. Помилково вважати, що виконувати мовний розбір можна на якомусь певному етапі вивчення матеріалу, переважно для закріплення. Це ефективний прийом навчання, систематизації, закріплення, узагальнення знань. Безумовно, повний аналіз можна виконати після повного засвоєння мовного матеріалу (саме розбір допоможе виявити прогалини у знаннях). Наприклад, під час морфологічного розбору іменника учні повинні визначити і лексико-граматичні розряди цієї частини мови, і граматичні категорії роду, числа і відмінка, і морфемну будову слова, виконати словотвірний аналіз, зазначити орфографічні особливості, синтаксичну функцію слова в певному реченні. У цьому безпосередньо і виявляється компетентнісний підхід у вивченні того чи того мовного матеріалу.

Проте методиці мовного розбору в чинних підручниках з української мови, призначених для учнів початкових, середніх та старших класів, приділено недостатньо уваги. Подано схеми та зразки або не всіх видів розбору, або деякі схеми недостатньо повно охоплюють мовні явища, що вивчаються відповідно до навчальної програми. Тому є потреба в навчально-методичних посібниках, методичних матеріалах, що містять основні схеми та зразки мовних розборів, методичні зауваження та коментарі щодо порядку виконання розборів, що допоможе учням в оволодінні відповідним матеріалом, сприятиме узагальненню та систематизації набутих знань з української мови. І такі методичні рекомендації дедалі частіше трапляються в різних фахових виданнях. Однак треба критично ставитися до будь-якого методичного матеріалу, спираючись насамперед на фактичний матеріал. Наприклад, під час *морфемного розбору дієслова* у початковій формі (інфінітиві) донедавна виникали труднощі, оскільки в попередньому виданні підручника з рідної мови для 4 класу (частина друга) було подано правило про те, що неозначена форма дієслова є незмінною і при цьому зазначалося, що кінцева частина *ти, ть* називається закінченнями і позначається, як змінна частина слова. У новому підручнику з української мови ці неточності виправлено.

До сьогодні трапляються помилки в методичних рекомендаціях щодо розбору слів за будовою (наприклад, у довіднику: Учися вчитися. – Тернопіль, 1998. – С. 24). Так, у слові *весело* виділяють суфікс *о* та нульове закінчення, однак це слово є незмінним, тому у його будові не можна виокремлювати закінчення. У сучасних виданнях подібних огріхів стає дедалі менше, що зумовлено потребою саме в навчально-методичних посібниках, методичних матеріалах, що містять основні схеми та зразки мовних розборів з методичними

зауваженнями та коментарями.

Отже, мовний розбір є не тільки ефективним методом навчання, активним методичним прийомом, що сприяє розвитку логічного мислення, кращому засвоєнню теоретичних відомостей із мови, формуванню мовних і мовленнєвих умінь та навичок, допомагає в оволодінні відповідним матеріалом під час організації самостійної роботи, а є також доцільним засобом узагальнення та систематизації набутих знань учнів з української мови. Різні види мовного розбору сприяють роботі над формуванням загальномовної компетентності учнів, зокрема, початкових класів.

Учні середньої та старшої школи мають уявлення про різні види мовних розборів, оскільки з основами (елементами) їх вони ознайомилися саме у початковій школі. Учителів необхідно організувати роботу над мовними розборами так, щоб діти усвідомили їх необхідність як засобу системності відповідних мовних одиниць та конструкцій. Однак, як засвідчує практика, учні, а також випускники загальноосвітніх середніх навчальних закладів недооцінюють важливість такої форми наукового представлення мовних одиниць, навчального матеріалу загалом.

Вивчення певного розділу з курсу мови необхідно супроводжувати аналізом мовних явищ у певній системі залежно від змісту матеріалу, мети і завдань уроку з поступовим переходом до мішаного розбору, що містить фонетичний, орфографічний, лексичний, стилістичний, синтаксичний та пунктуаційний різновиди тощо.

Більш ефективним є комбінований, або синтетичний, загальний, суцільний, наскрізний аналіз, який полягає в тому, що будь-яка мовна одиниця аналізується не в одному аспекті, а в кількох.

У сучасних підручниках часто міститься матеріал репродуктивного характеру, а мовний розбір є тим універсальним методом навчання, який не тільки закріплює набуті учнями знання, а й активізує їх пізнавальні резервні можливості. Він сприяє формуванню в них навичок усвідомленого аналізу мовних одиниць, привчає користуватися науковими прийомами аналізу й синтезу, допомагає в організації самостійної роботи. Окрім цього, для виконання певних розборів діти працюють із різноманітними словниками (тлумачними, синонімів, антонімів, іншомовних слів тощо), що, зі свого боку, розширює світогляд учнів, поповнює їхній словниковий запас, розвиває чуття мови.

Елементи відповідного мовного аналізу слід упроваджувати в міру опрацювання програмового матеріалу, а повний – після вивчення (розділу) теми. Однак для формування стійких і свідомих навичок мовних аналізів та закріплення знань із програмового матеріалу необхідно проводити протягом вивчення усього курсу української мови, особливо для підготовки до підсумкової державної атестації та зовнішнього незалежного оцінювання.

Література

1. Валентій Л. В. Мовний аналіз як метод навчання в школі / Л. Валентій // Українська мова та література в школі. – 1996. – № 3. – С. 40–43. **2. Великий тлумачний словник сучасної української мови** [укл. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с. **3. Ганич Д. І.** Словник літературознавчих термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – Київ : Головне вид-во видавничого об'єднання «Вища школа», 1985. – 360 с. **4. Дорошенко С. І.** Методика викладання української мови: [навч. посіб.] / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко / За ред. С. І. Дорошенко. – Київ : Вища школа, 1992. – 398 с. **5. Мельничайко В. Я.** Види мовного розбору: [довідник] / В. Я. Мельничайко. – Тернопіль : Богдан, 1997. – 120 с. **6. Методика навчання української мови в початковій школі:** [навч. посіб.] / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012. – С. 10–70. **8. Передрій Г. Р.** Змішаний розбір як прийом повторення вивченого в 4 класі / Г. Р. Передрій // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 3. – С. 12–16. **9.** Розвиток життєвих компетентностей на уроках української мови / упоряд. Л. В. Бутрин. – Тернопіль-Харків : Ранок, 2011. – 144 с. **10. Чабайовська М. І.** Мовний розбір у вищій та початковій школі: [навч.-мет. посіб.] / М. І. Чабайовська – Тернопіль : Мальва-ОСО, 2008. – 124 с.

УДК 37.013.42

Валентина Костина

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

Костина В. В. Фурмування освітнього простору професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю.

У статті висвітлено зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю в умовах професійно спрямованого освітнього простору; окреслено особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах організації роботи студентського наукового товариства; наведено результати експериментальних досліджень рівня професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю.

Ключові слова: соціальний педагог, дезадаптовані діти й молодь, освітній простір, професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів.

Костина В. В. Формирование образовательного пространства профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми и молодежью. В статье раскрыто содержание подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми и молодежью в условиях профессионально направленного образовательного пространства; определены особенности подготовки будущих социальных педагогов в условиях организации работы студенческого научного общества; приведены результаты экспериментальных исследований уровня профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми и молодежью.

Ключевые слова: социальный педагог, дезадаптированные дети и молодежь, образовательное пространство, профессиональная подготовка будущих социальных педагогов.

Kostina V. V. Formation of educational environment of future social teachers professional training to work with maladjusted children and youth.

In this article the training content of future social teachers to work with maladjusted children and youth in the conditions of professionally directed educational environmen has been dicussed; the features of future social teachers training under the organization of work of student's scientific society have been defined; the results of experimental research of the professional training level of future social teachers to work with maladjusted children and youth have been shown.

Key words: social teacher, maladjusted children and youth, educational environment,

professional training of future social teachers.

В условиях новых социальных изменений, которые затрагивают все стороны жизни современного общества, повышается роль и значение подготовки профессионалов, способных не только воспроизводить накопленные в процессе обучения знания и умения, но и самостоятельно их пополнять, стремиться к их творческой интерпретации. Количество социальных проблем постоянно возрастает и затрагивает все более молодую аудиторию, что обуславливает необходимость повышения эффективности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов, способных путем создания воспитывающей среды усилить социализирующее влияние факторов образовательного пространства учебно-воспитательных учреждений и других социальных институтов.

Анализ научных исследований по проблеме подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми и молодежью показал, что исследованы такие ее аспекты: организация воспитывающей среды для детей и молодежи (Н. Новикова, И. Подласый, В. Ромайкин, Н. Селиванова); характеристики воспитывающей среды и воспитательного пространства (Е. Бондаревская, А. Лукина, Н. Щуркова); создание социокультурной воспитывающей среды общеобразовательного учреждения (В. Веснин, Л. Клепачевская, И. Левицкая); создание воспитывающей среды для дезадаптированных детей (В. Григорова, Р. Овчарова, А. Петрынин); подготовка будущих педагогов к работе с дезадаптированными детьми (С. Беличева, Т. Молодцова, А. Яшук); теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов (А. Беспалько, И. Зверева, А. Капская, Г. Лактионова, Л. Мишик, В. Полищук, С. Харченко и др); отдельные аспекты профессиональной подготовки будущих социальных педагогов (А. Гуренко, А. Денисюк, И. Доброскок, Т. Лесина, А. Лисовец, А. Луганцева, Н. Максимовская, А. Михайленко, А. Остапчук, Г. Першко, Л. Пундик, Е. Седова, Л. Ткаченко, З. Фалинская, И. Фирсова, Т. Шанскова, А. Яворская); вопросы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с детьми и молодежью с девиантным поведением (Р. Новгородский, А. Тютюнник, А. Чусова). Несмотря на весомые научные наработки ученых по проблеме, вышеперечисленные аспекты только частично раскрывают особенности формирования готовности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности с дезадаптированными детьми и молодежью.

Анализ практической социально-педагогической деятельности по проблеме работы с дезадаптированными детьми и молодежью показал, что социальные педагоги должны осуществлять комплексную профилактическую деятельность, направленную на своевременное выявление и нейтрализацию действия виктимогенных факторов в среде, в которой осуществляется их социализация, а также коррекционную деятельность с учащимися «группы социального риска», имеющими виктимные личностные черты и характеристики с целью предупреждения появления состояния их дезориентации, которое может обусловить возникновение девиаций. Тогда основной задачей специалистов в сфере социального воспитания является создание воспитывающей среды, которая усилит социализирующее влияние на дезадаптированных детей и молодежь и способствует развитию их социальности.

Цель статьи: определить сущность и особенности подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми и молодежью в условиях профессионально ориентированного образовательного пространства организации научной деятельности студентов.

Как показывает анализ научной и методической литературы, общераспространенным является термин «социальная среда», но единого мнения относительно определения его сущности нет. Так, в словаре терминов по общей и социальной педагогике (А. Воронин) [2] «среда социальная» определяется как конкретное проявление общественных отношений, в которых развиваются конкретное лицо, социальная общность; социальные условия их развития. Автор предлагает такую классификацию проявлений социальной среды: 1) по виду общности (общественная формация, класс, группа); 2) по виду группы (семейная, учебная, общественная, трудовая, спортивная, военная и т. д.); 3) по формирующим действиям (та, что детерминирует, тренирует, дает упражнения, поучительная, воспитывающая, перевоспитывающая); 4) по способу воздействия на форму сознания (правовая, нравственная, эстетическая, научная); 5) по возрасту (сверстники, старшие, младшие, смешанная); 6) по отношению к среде (положительная, вызывающая желание подражать; безразличная; отрицательная, вызывающая протест); 7) по социальной направленности (социализирующая, асоциальная); 8) по степени контактов (непосредственная, опосредованная).

В большом словаре по социологии термин «социальная среда» рассматривают в двух значениях [1]: 1) совокупность материальных, экономических, социальных, политических и духовных условий существования, формирования и деятельности индивидов и социальных групп, где различают макросреду (социально-экономическая система в целом) и микросреду (непосредственное социальное окружение); 2) часть окружающей среды, состоящая из взаимодействующих индивидов, групп, институтов, культур и т. д.

В. Касьянов, В. Нечипуренко, О. Медведева определяют социальную среду как совокупность социальных условий жизнедеятельности человека, оказывает влияние на его сознание и поведение [4; 5]. А в Российской социологической энциклопедии указано, что это общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности, окружающие человека (социальный слой, группу) [7].

Поскольку согласно с идеями современных исследователей [6; 8], социальная среда является объективным условием и системообразующим элементом процесса социализации, она является объектом научных исследований в различных областях (теоретическая и практическая социология, педагогика, социальная педагогика, социальная работа, социальная психология, социальная экология, социальные права).

Итак, термин «социальная среда» будем рассматривать как совокупность важных факторов (на макро- и микроуровне), влияющих на личность в процессе ее социализации, определяя ее возможности и адаптационный потенциал. Тогда специально организованные условия профессионального роста и подготовки будущих специалистов в области социального воспитания в рамках воспитывающей среды научного студенческого общества будем считать определяющими в процессе формирования образовательного пространства их профессиональной подготовки в вузе.

Рассмотрим случаи, когда социальная среда может быть воспитывающей. Как показывают исследования В. Ромайкина, термин «воспитывающая среда» имеет более долгую историю в теории и практике воспитания, чем «воспитывающее пространство» [6]. Автор отмечает, что уже в первой трети XX в. в работах исследователей можно найти предпосылки трактовки среды в качестве средства управления процессом становления личности ребенка: изменения социальной среды обуславливают изменения всего педагогического процесса (С. Шацкий); среда, которая создается с целью педагогического воздействия (А. Пинкевич); определенная воспитывающая среда (А. Калашников); учитель

как организатор и руководитель воспитывающей среды (Л. Выготский); воспитание происходит только с помощью специально созданной среды (Д. Дьюи).

Н. Щуркова определяет воспитывающую среду как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и способствующих его вхождению в современную культуру» [10, с. 23]. Исследовательница выделяет в воспитывающей среде такие компоненты окружения:

1) предметно-пространственное (создает психологический фон, на котором разворачиваются взаимоотношения всех, кто находится в здании школы; это окружение становится фактором воспитания личности лишь в том случае, когда оно «очеловечивается», когда по предмету видится отношение, когда за вещами угадываются интересы, когда материальные средства выступают для всех школьников как условие наилучшего состояния каждого члена коллектива, когда все активно заботится об этом мире, творчески преобразуя его предметное пространство);

2) поведенческое (единственная карта поведения, свойственного школьникам в данной школе за счет доминирования тех или иных поведенческих форм: установленные в школе интонации в общении, мимика и жесты при разговоре, позы при диалоге, характер совместной деятельности детей и педагогов, отдельные поступки школьников, конфликты, которые имеют место, и их разрешение, а также сложные ситуации этического порядка, возникающие время от времени);

3) событийное (совокупность событий, попадающих в поле восприятия воспитанника, служащие предметом оценки, поводом к размышлениям и основанием для жизненных выводов: если ребенок видит отношения там, где на поверхности лежат случай, действия, обстоятельство, то данное событие становится фактором его личностного развития, так как событие стало для него важным, так как он сопереживал случившемуся);

4) информационное культурное окружение школьника (является воспитывающим, когда: в школе есть укомплектованная библиотека и читальный зал при ней; все дети имеют учебники; педагоги в союзе с родителями делают все возможное, чтобы привлечь детей к домашнему чтению; постепенно приучают их слушать публичные выступления, приглашая гостей в школу или проводя традиционные публичные лекции в школе, организуют конкурсы, вводят регулярные реферативные выступления школьников и конференции для старшеклассников) [10].

Итак, педагогические действия по созданию воспитывающей среды исследовательница характеризует как использование потенциала среды (ограничение действия негативных факторов среды и усиления положительных).

Термин «воспитывающее пространство», как утверждает В. Ромайкин, появился в научной литературе в 60–70 годы XX в. и был связан с обобщением экспериментальной деятельности по созданию социально-педагогических комплексов [6]. Термин «пространство» является заимствованным в сферу социальной жизни из физики, математики и предусматривает множественность объектов, между которыми установлены отношения, определяющиеся характером этих объектов и расстоянием между ними. В философском понимании пространство характеризует форму существования бытия.

Первая попытка систематизировать различные подходы к пониманию категории воспитательного пространства была сделана Н. Селивановой, которая выделяет такие его разновидности [3]: 1) педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или множество детей класса, школы, дома; двора, микрорайона, села, малого или большого города, области (при таком понимании структурной единицей

воспитательного пространства становятся образовательная, культурная, медицинская или другая организация, которая принимает участие в создании этого пространства, а основным механизмом создания воспитательного пространства является взаимодействие данных коллективов, объединенных единым пониманием педагогических задач, едиными принципами и подходами к воспитанию); 2) часть среды, в которой царит определенный педагогически сформированный образ (в этом случае взаимодействие всех участников процесса создания воспитательного пространства определяется моделью образа жизни школьника; механизм создания воспитательного пространства при этом аналогичный вышеуказанному); 3) динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, которая собирается усилиями субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и способна выступать интегрированным условием личностного развития человека (под коллективными субъектами понимают и школу, и театр, и лечебное учреждение, и библиотеку, и учреждение дополнительного образования, но не как учреждение, а как профессиональные сообщества, которые ставят перед собой цель – воспитание личности; индивидуальными субъектами в таком случае будут педагоги, родители, дети, студенты, врачи, юристы, любые люди, встреча с которыми может превратиться для ребенка в «событие»; в этом случае механизм создания воспитательного пространства становится «событием» детей и взрослых, в котором, ключевым технологическим моментом является их совместная деятельность).

Таким образом, сравнение содержания понятий «воспитывающая среда» и «воспитывающее пространство» позволяет утверждать, что социальная среда приобретает характеристики среды воспитывающей в результате управления объективно существующими обстоятельствами; воспитательное пространство возникает благодаря преобразовательной деятельности его субъектов; управление социальной средой позволяет актуализировать потенциально существующие в нем ресурсы; создание воспитательного пространства обуславливает возникновение качественно новых ресурсов, развивающихся на основе конструктивной деятельности его субъектов; воспитательное пространство существует в средовом контексте, поэтому, на наш взгляд, существование воспитательного пространства неизбежно приводит к педагогизации среды и определению характеристик среды, которая воспитывает.

Анализ и обобщение исследований по проблеме создания воспитывающей среды позволили определить такие идеи, которые нужно учитывать будущим социальным педагогам при ее проектировании для дезадаптированных детей и молодежи: выделение в культурно-воспитательном пространстве микросреды отдельных культурных центров; педагогизация окружающей среды путем социально-педагогического проектирования; поиск собственной социокультурной ниши для каждого воспитанника; учет условий среды обитания ребенка для проектирования воспитывающего пространства, необходимого для гармоничного развития воспитанника; определение различных элементов воспитывающей среды (пространственное окружение, поведенческое окружение, событийное окружение, информационное окружение); создание специальных воспитывающих ситуаций.

Вышеперечисленные идеи организации практической подготовки будущих специалистов по социальному воспитанию дезадаптированных детей и молодежи, по нашему мнению, можно осуществить за счет создания условий для проведения научных исследований, способствующих успешной профессионализации будущих социальных педагогов. В ходе написания курсовых и дипломных работ студенты имеют возможность проводить эксперимент на базах социально-педагогической практики в

общеобразовательных учебных заведениях и специализированных интернатах, а также социальных службах, что позволяет повысить их уровень готовности к практической деятельности с дезадаптированными детьми и молодежью.

Для обеспечения создания профессионально направленного образовательного пространства подготовки будущих специалистов в области социального воспитания на кафедре социальной педагогики Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды созданы условия для развития их профессиональной компетентности путем организации деятельности студенческого научного общества, участие в работе которого обеспечивает: возможность обмена опытом профессиональной деятельности; раскрытие собственного личностного потенциала; накопление опыта творческой деятельности; знакомство с профессионалами социально-педагогической сферы и расширение партнерской сети нашего университета.

Учитывая организационно-педагогические условия эффективной непрерывной практической подготовки будущих социальных педагогов в высших учебных заведениях, обоснованные З. Фалинской (организация единой непрерывной практической подготовки будущих социальных педагогов; координация практической подготовки по схеме вуз – заведение социальной и социально-педагогической сферы; наличие деловых контактов организаторов практики с работниками социальной сферы; привлечение студентов к волонтерской деятельности; формирование корпуса супервизоров [9]), мы создали систему деятельности научного студенческого сообщества. Она предполагает учет всех вышеперечисленных условий через организацию таких особенностей работы студенческого научного общества: студенты-исследователи имеют возможности для приобретения профессионального практического опыта на базах практики на протяжении всего учебного года; начинающие студенты-исследователи могут взаимодействовать со старшекурсниками-супервизорами по своей проблеме, а также участвовать в профессионально ориентированных акциях и мероприятиях, которые проводят студенты-магистранты в рамках своих научных исследований.

Важной особенностью процесса подготовки студентов в рамках деятельности студенческого научного общества является обеспечение возможности профессионального восхождения для каждого студента от наблюдателя через активного деятеля к организатору и руководителю профессиональной социально-педагогической деятельностью студентов младших курсов, выполняющих научные исследования по близкой им теме.

На первом этапе деятельности в условиях студенческого научного общества будущие социальные педагоги привлекаются к посещению тематических занятий кружка, что способствует более осознанному выбору темы будущего научного исследования и формированию устойчивой мотивации к выбранному направлению профессиональной деятельности с дезадаптированными детьми и молодежью. Далее студенты вторых – третьих курсов активно участвуют в работе кружка, выступая с сообщениями на научных конференциях и семинарах как на базе университета, так и вне его, повышая уровень когнитивной подготовки к работе с дезадаптированными детьми и молодежью. Студенты-старшекурсники привлекаются к участию в мастер-классах и практических семинарах обмена опытом, а также участию во Всеукраинских и международных конференциях, что позволяет повысить эффективность их практической готовности к профессиональной деятельности.

Диагностирование уровня профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми и молодежью показало, что у них

повысился уровень мотивационной готовности к организации работы с соответствующим контингентом почти вдвое. Следует отметить и то, что показатели когнитивной готовности будущих специалистов выросли на 25 %, показатели личностной готовности – на 27 %, а практической готовности – на 20 %. Кроме того, во время проведения заседаний научного студенческого общества нам удалось развить у будущих социальных педагогов навыки эффективного взаимодействия студентов старших и младших курсов, достичь мобилизации совместных усилий, направленных на решение определенных проблем, что также способствовало повышению уровня их личностной и практической готовности к работе с дезадаптированными детьми и молодежью.

Создание вышеуказанных условий в процессе подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми и молодежью, по нашему мнению, способствует повышению ее эффективности посредством: 1) осуществления практической подготовки не только в вузах, а и на базах практики; 2) привлечения студентов к волонтерской деятельности с дезадаптированными детьми и молодежью, обеспечивающее повышение их мотивации к работе в этом направлении; 3) формирования корпуса супервизоров из успешных студентов-старшекурсников (победителей и призеров научных конференций и конкурсов), с помощью которого студенты смогут определить уровень собственной готовности к работе.

Перспективными направлениями исследования проблемы подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми и молодежью являются создание модели профессионально направленного образовательного пространства и технологии проектирования соответствующей образовательной среды.

Литература

1. Большой словарь по социологии (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.rusword.com.ua
2. **Воронин А. С.** Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2006. – 135 с.
3. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н. Л. Селивановой. – Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. – 248 с.
4. **Касьянов В.** Социология права: словарь специальных терминов / В. Касьянов, В. Нечипуренко [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://nashol.com/2012061265582/sociologiya-prava-kasyanov-v-v-nechipurenko-v-n>.
5. **Медведева Е. С.** Словарь терминов по теории социальной работы / Е. С. Медведева: [учеб. пособ.] / Е. С. Медведева; под ред. проф. Е.П. Агапова. – Ростов-на Дону: Центр универсальной полиграфии, 2009. – 324 с.
6. **Ромайкин В. Ю.** Соотношение понятий «воспитывающая среда» и «воспитательное пространство» / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i
7. Российская социологическая энциклопедия / под общей ред. академика РАН Г. В. Осипова / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.yspu.yar.ru>
8. Социология. Словарь / сост. Т. Е. Зерчанинова. – Екатеринбург: УрАГС, 2006. – 64 с.
9. **Фалинська З. З.** Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / З. З. Фалинська. – Л., 2006. – 284 с.
10. **Щуркова Н. Е.** Практикум по педагогической технологии / Е. Н. Щуркова. – Москва: Педагогическое общество России, 1998. – 234 с.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТРВЗ

Нікітіна О. О. Формування предметних математичних компетенцій молодших школярів засобами ТРВЗ.

У статті розглянуто проблему формування предметних математичних компетенцій у молодших школярів. Розкрито значення нестандартних завдань для мотивації пізнавальної та пошукової діяльності учнів на уроках. Особливу увагу приділено технології ТРВЗ як одному із шляхів формування логічного мислення та розвитку творчого потенціалу учнів на уроках математики в початковій школі. Охарактеризовано зміст окремих методів ТРВЗ та наведені конкретні приклади завдань для учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: компетентнісний підхід, предметні математичні компетенції, логічність мислення, творче мислення, технологія ТРВЗ.

Никитина Е. А. Формирование предметных математических компетенций младших школьников средствами ТРВЗ.

В статье рассмотрена проблема формирования предметных математических компетенций у младших школьников. Раскрыто значение нестандартных задач для мотивации познавательной и поисковой деятельности учащихся на уроках. Особое внимание уделено технологии ТРИЗ как одному из путей формирования логического мышления и развития творческого потенциала учащихся на уроках математики в начальной школе. Охарактеризованы отдельные методы ТРИЗ и приведены конкретные примеры заданий для учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: компетентностный подход, предметные математические компетенции, логичность мышления, творческое мышление, технология ТРИЗ.

Nikitina Ye. A. The formation of mathematical competences of primary school pupils by means of TIPS.

In the article the problem of formation of mathematical competences of primary school pupils is discussed. The importance of nonstandard tasks for pupils' motivation and cognitive search activity at the lessons is shown. Particular attention is paid to TIPS technology as one of the ways of development of logical thinking and creativity of pupils at the Mathematics lessons at primary school. Some of TIPS methods are characterized and examples of tasks for primary school pupils are given.

Key words: competence-based approach, mathematical competences, logical thinking, creative thinking, TIPS technology.

Навчально-виховний процес у сучасній школі спрямований на досягнення такого рівня освіченості учнів, який був би достатнім для самостійного творчого розв'язання проблем теоретичного або прикладного характеру. Ця мета досягається шляхом організації розгорнутої, цілеспрямованої навчальної діяльності молодших школярів, з акцентом на формування навчально-дослідницьких умінь учнів, нестандартного, творчого мислення. Формування компетентностей учнів, їх здатностей мобілізувати знання в реальній життєвій ситуації – найактуальніша проблема сучасної початкової школи.

Питання сутності компетентнісного підходу охарактеризоване дослідниками Н. Бібік, С. Клепко, О. Локшиною, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторським та ін. Специфіку формування предметних математичних компетенцій викладено в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях Н. Листопад, Л. Кочиної, С. Скворцової. Теорію і практику ТРВЗ розглянуто в працях І. Дичківської, А. Купріхіна, Л. Макардіної, О. Онопрієнко, У спеціальних дослідженнях В. Бухвалова, Б. Злотіна, С. Ладоскіної, А. Нестеренко та ін. розроблено серію методів і прийомів навчання школярів на основі ТРВЗ.

Мета статті полягає у вивченні можливостей застосування теорії розв'язування винахідницьких задач на уроках математики для формування предметних математичних компетенцій учнів початкової школи.

Початковий курс математики – важливий складник навчання і виховання молодших школярів, основна частина математичної освіти. Навчання математики в початковій школі виконує низку значущих для загального розвитку особистості учня завдань, серед яких здатність логічно мислити та високий рівень інтелектуального розвитку, пам'яті, мовлення та уяви відіграють чи не найголовнішу роль під час формування предметних математичних компетенцій.

Структура змісту початкової освіти охоплює різні рівні знань про навколишній світ, способи пізнавальної і практичної діяльності, знання про людину, природу та суспільство; способи навчальної діяльності (уміння і навички); досвід творчої діяльності; цінності. Навчальною програмою з кожного предмета визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що враховують зміст і структуру предметних компетентностей [6, с. 11].

З-поміж сучасних вимог до проведення уроків математики особлива увага звертається на забезпечення розвитку математичного мислення молодших школярів та формування в них досвіду творчої діяльності. Аналіз практики початкової математичної освіти свідчить про недостатній рівень спеціальної цілеспрямованої, системної методичної роботи, спрямованої на формування досвіду математичної діяльності молодших школярів. Як наслідок учні виконують математичні завдання програмного характеру, пишуть контрольні роботи з математики, але не можуть розв'язати задачу з логічним навантаженням чи виконати нестандартне математичне завдання. Засвоєння знань з математики в межах програми – це лише один із складників математичного розвитку учнів, який охоплює знанневий та операційний компоненти, тоді як інший передбачає творчий та емоційно-ціннісний складники початкової математичної освіти. На жаль, у більшості молодших школярів не розвинене творче мислення, вони не підготовлені до різноманітних видів роботи з навчальною інформацією, самостійного опрацювання математичних завдань, висунення оригінальних суджень та обґрунтування вибору способу дії [9, с. 74–75].

Характеризуючи компетентнісну спрямованість нових навчальних програм для початкової школи, О. Савченко зазначає, що найціннішим результатом початкової школи в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя. Це учень, який уміє навчатися, користуючись різними джерелами, відповідально ставиться до себе й життя інших людей, усвідомлює себе громадянином України. Досягнення такого значущого результату початкової освіти, який має особистісне й соціальне значення, на думку дослідниці, потребує модернізації методики викладання кожного предмета на засадах суб'єктності навчання, створення сучасного навчально-розвивального середовища, комфортного для дитини [7, с. 6].

Задля реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі початкової

школи застосовується проблемне навчання. У дослідженнях І. Ільницької особливу увагу приділено розробленню різних видів проблемних ситуацій, методиці підготовки та проведення уроків, а також вивченню впливу проблемних завдань на розвиток пізнавальної діяльності школярів. Дослідниця відзначає, що для організації процесу навчання виняткове значення має врахування психологічної структури проблемної ситуації. Це дає педагогам можливість впливати на всі сфери психіки учнів: емоційну, мотиваційно-вольову, інтелектуальну, які забезпечують ефективність виконання будь-якої діяльності, особливо пізнавальної, що сприяє творчому розвитку особистості [3, с. 46].

Український дослідник А. Фурман розглядає питання проблемного навчання з позиції психолого-педагогічних умов організації та ефективного використання проблемності в навчанні. У його працях особливу увагу приділено методиці застосування проблемних ситуацій на основі диференційованого підходу до учнів різних вікових груп. Проблемне навчання дослідник визначає як психолого-дидактичну систему змісту, методів, форм, засобів, умов і показників такого розвивального навчання, яке спричинює активне оволодіння учнями новими знаннями та способами дії у процесі індивідуального та спільного пошуку, забезпечує прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб та інтересів, гармонійний розвиток творчого мислення, емоцій, волі [10, с. 44].

В умовах компетентісно-діяльнісного підходу до змісту освіти та необхідності ефективної організації навчальної діяльності школярів перед школою постало важливе завдання – пошук шляхів формування навчально-дослідницьких умінь учнів. Пошукова активність виникає внаслідок нестандартної ситуації, яка вимагає розв’язання. Головна ознака нестандартної ситуації, яка активізує пошукову активність, – це об’єктивна неможливість задовольнити потреби особистості звичними, автоматизованими способами. Цей процес лежить в основі дослідницької поведінки [3, с. 15].

Обсяг навчального матеріалу з математики, необхідний для отримання знань, передбачає наявність високого рівня розвитку пізнавальних процесів молодшого школяра. Тому одним з найважливіших завдань вчителя початкової школи є створення умов, за яких дитина отримує можливість навчитися самостійно, критично та творчо мислити. Творча активність розвивається в процесі діяльності, яка змушує учнів пізнавати й дивуватися, знаходити рішення в нестандартних ситуаціях. Розв’язання проблеми розвитку творчих здібностей учнів на уроках математики можливе за умови застосування теорії розв’язання винахідницьких задач (ТРВЗ), розробником якої є інженер Г. Альтшуллер. Це технологія, яка навчає нових прийомів винахідництва, має спеціальну галузь дослідження та свої методи розвитку творчості особистості. Основний зміст ТРВЗ полягає в усвідомленому перенесенні об’єктивно наявних закономірностей з однієї сфери життєдіяльності (технічної) на нову (навчальну) за допомогою розв’язання винахідницьких задач на основі логічних операцій, алгоритмів тощо [1].

Використання в навчальному процесі інтелектуальних інструментів ТРВЗ для розвитку творчого та системного мислення учнів допомагає успішно впоратися з поставленим завданням. Технологія ТРВЗ для молодших школярів – це технологія колективних ігор і занять з детальними методичними рекомендаціями. Такі форми роботи передбачають самостійний вибір дитиною теми, матеріалу та виду діяльності; вчать дітей виявляти суперечливі властивості предметів, явищ і усувати ці суперечності. Їх виявлення та розв’язання – ключ до творчого мислення.

Творчий інтелект дослідники розглядають як єдність і взаємодію емоційно-образного та логічного мислення, тому технологія на основі ТРВЗ передбачає системи тренувальних

вправ для розвитку логічного мислення та творчої уяви. Вправи з логічним навантаженням сприяють створенню навчальних ситуацій, коли діти повинні порівнювати, узагальнювати, робити висновки, аналізувати. Вправи на розвиток творчої уяви вимагають від учнів самостійних рішень, пошуку власних шляхів розв'язування суперечностей, роботи за власним задумом, створення нових образів (мисленнєвих, реальних). Технологія ТРВЗ сприяє розвитку в учнів таких розумових здібностей, як-от: уміння аналізувати навчальну ситуацію, передбачати подальший її хід, обґрунтовувати власні думки, оригінально, нестандартно мислити, вказувати на суперечності, розв'язувати математичні завдання, робити висновки [9, с. 75].

Теорія розв'язування нестандартних задач заснована на принципі «звільнити мислення учнів від шаблонів» і передбачає підвищення культури та розвиток системності мислення. Часто на уроці вчитель говорить: «Порівняй», «Проаналізуй умову задачі», а дитина не знає, як це зробити. Це пояснюється тим, що учень не володіє на належному рівні цією мисленнєвою операцією, не розуміє точного значення дії, яку повинен виконати. Наприклад, дитина впевнено множить у стовпчик, коментує, яку цифру записує в якому розряді, а яку запам'ятовує. У школярів виникає запитання – «Чому робимо саме так, а не інакше?». Дитина розгублюється, адже вона оволоділа формою, а принцип розрядної дії лишився поза увагою. Незнання, нерозуміння теоретичних основ нумерації, математичних дій тощо, накопичується, і через деякий час знижується рівень знань, втрачається інтерес до навчання [4, с. 14–17].

Структура креативного уроку за методологією творчості відрізняється від традиційного уроку й містить блоки, які реалізують мету уроку:

Блок 1. Мотивація. Система зустрічей з дивовижними предметами, розгадування способів їх створення дозволяє забезпечити інтерес і продуктивність пошукової діяльності молодших школярів.

Блок 2. Змістовна частина. Містить програмний матеріал навчального курсу і забезпечує формування системного мислення та розвиток творчих здібностей з елементами конструювання.

Блок 3. Психологічне розвантаження. Цей блок забезпечує психологічне розвантаження для «відпочинку мозку».

Блок 4. Головоломка. Головоломки для школяра – це проблема, розв'язання якої вимагає від нього нетрадиційного мислення.

Блок 5. Інтелектуальна розминка. Є системою ускладнених завдань, спрямованих на розвиток мотивації, логічного мислення та творчих здібностей учнів. Інтелектуальна розминка дозволяє забезпечити мотивацію учнів і залучити їх до творчої діяльності на уроці.

Блок 6. Змістовна частина. «Творча майстерня». Ця частина спрямована на розвиток творчої уяви і фантазії учнів.

Блок 7. Комп'ютерна інтелектуальна підтримка. Забезпечує мотивацію і розвиток мислення, передбачає систему ускладнених комп'ютерних ігор-головоломок, адаптованих до віку учнів, забезпечує перехід від зовнішнього плану дій до внутрішнього. Виконання завдань сприяє розвитку уяви, мислення, уваги, пам'яті.

Блок 8. Резюме. Підведення коротких підсумків. Забезпечує зворотний зв'язок з учнями на уроці й передбачає якісну і емоційну оцінку самого уроку [8]. Під час уроку в учнів зберігається позитивна мотивація успіху та бажання перейти до наступного етапу роботи. Кожний етап уроку передбачає прийоми та методи ТРВЗ, які стимулюють творче мислення учнів. У початковій школі на уроках математики використовують такі методи ТРВЗ:

метод спроб і помилок, мозковий штурм, розв'язання суперечностей, алгоритм, ситуативні завдання: вправа Чорний ящик, метод фокальних об'єктів, системний оператор, типові прийоми фантазування, морфологічний аналіз «Чарівна доріжка», дихотомія (звуження кола пошуку) тощо [5, с. 13]. Розглянемо детальніше деякі з них: метод фокальних об'єктів – передбачає перенесення властивостей одного предмета на інший. Прикладами застосування означеного методу можуть бути завдання типу: «Придумати щось нове, видозмінюючи або вдосконалюючи реальний об'єкт», «Ознайомити дітей з чимось новим або закріпити здобуті раніше знання, розглядаючи предмет у незвичному ракурсі», «Скласти розповідь або казку про об'єкт, який розглядається, використовуючи знайдені ознаки (повністю або частково)».

Типові прийоми фантазування (збільшення – зменшення, ділення – об'єднання, перетворення ознак часу, спеціалізація – універсалізація, прийом навпаки) у своїй основі мають активізацію мисленнєвої діяльності. На уроках математики ці прийоми можуть мати такий зміст:

– Чарівник «Плутанина» переплутав числа від 1 до 10. Допоможіть йому розставити їх у порядку зростання.

– Ігорю 5 років, він ходить у дитячий садок. Прийшов Чарівник «Подорож у часі» й переніс його на три роки вперед. Скільки років буде Ігорю і що він буде робити?

– Допоможіть Чарівнику «Зупинка часу» розв'язати задачу: Роману 5 років, а його товаришу Максиму 7 років. Прийшов Чарівник і зупинив час для Максима, а на Романа його чари не подіяли. Минуло 2 роки. Скільки років зараз Максиму? Скільки років Роману?

– Допоможіть Чарівнику «Об'єднання» об'єднати трикутники так, щоб утворився квадрат» тощо.

Морфологічний аналіз сприяє розвитку мислення та формуванню уміння знаходити безліч способів розв'язання проблеми. Робота розпочинається із «чарівної доріжки», по якій мандрує герой – цифра. Якщо в неї гарний настрій, обводимо її червоним кольором, і це число збільшується, коли зустрічає на своєму шляху інші числа. Якщо настрої у цифри поганий – обводимо її синім кольором, і тоді ми повинні це число відняти або поділити на це число:

Гарний настрій	1	2	3	4	5	6	7	8	9
«Герой» 2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Прийом «Лінійна дихотомія». Мета прийому полягає в тому, щоб закріпити поняття «до», «після», «між», «попереду». Учня можна запропонувати числа від 0 до 100, записані десятками (0, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100). Я задумала число і пропоную учням його відгадати за допомогою запитань і відповідей «так» або «ні»: Це число 50? (Ні). Це число від 50 до 100? (Ні). Це число менше ніж 50? (Так). Це число 20? (Ні). Це число більше 20? (Так). Це число між 20 і 40? (Так). Це число 30? (Так) [2, с. 22–24].

Компетентнісний підхід в освіті вимагає відходу від інформаційної спрямованості навчання і перенесення акценту з засвоєння нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування й розвиток у школярів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід та досягнення в нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях. Технологія ТРВЗ є особливо актуальною в сучасних умовах розвитку освіти, оскільки забезпечує глибоке засвоєння фактичних знань, формує стиль мислення, спрямованого не на використання готових знань, а на їх генерацію. За умови цілеспрямованої систематичної діяльності вчителя ТРВЗ сприяє реалізації актуальної проблеми розвитку творчого

потенціалу кожного школяра. Окремі елементи ТРВЗ можуть бути гармонійно поєднані з традиційними методами навчання, зокрема у процесі навчання математики. Ця технологія змушує будувати навчальний процес, у якому вчитель та учні перебувають у постійному творчому пошуку. Подальші розвідки стосуватимуться ґрунтовного вивчення методів і прийомів ТРВЗ у навчанні математики учнів молодшого шкільного віку.

Література

- 1. Альтшуллер Г. С.** Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 480 с. **2. Гусарова Е. В.** Решение задач на уроках математики с помощью ТРИЗ-технологий / Е. В. Гусарова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 22–26. **3. Ильницкая И. А.** Проблемные ситуации как средство активизации мыслительной деятельности учащихся на уроке: [учеб. пособие к спецкурсу] / И. А. Ильницкая. – Пермь : Пермский государственный педагогический институт, 1983. – 76 с. **4. Курлова О. М.** Використання елементів ТРВЗ на уроках математики, як засіб формування творчого мислення учнів: [метод. посібник] / О. М. Курлова. – Первоуральск, 2013. – 46 с. **5. Макридіна Л. О.** Технологія творчості ТРВЗ / Л. О. Макридіна // Управління школою. – 2003. – № 32 – С. 12–26. **6.** Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – Київ : «Освіта», 2011. – 392 с. **7. Савченко О.** Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 1–6. **8. Утёмов В. В.** Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ [Электронный ресурс] / В. В. Утёмов, М. М. Зиновкина // Концепт. – 2013. – Современные научные исследования. Выпуск 1. – ART 53572. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53572.htm> **9. Фадеева Т. О.** Інноваційні технології навчання математики у початкових класах / Т. О. Фадеева: [навч.-метод. посібник для студ. психолого-педагогічного ф-ту пед. ун-ту] / Т. О. Фадеева. – Кіровоград : Авангард, 2011. – 95 с. **10. Фурман А. В.** Теорія навчальних проблемних ситуацій : психолого-дидактичний аспект: [монографія] / Анатолій Вільович Фурман. – Тернопіль : Астон, 2007. – 164 с.

УДК 51(07)

Сергій Семенець

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ: ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МАТЕМАТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Семенець С. П. Концепція розвивального навчання математики: дидактична модель організації навчально-математичної діяльності учнів.

У контексті особистісно-розвивального підходу проаналізовано методи навчання математики, створено нелінійну дидактичну модель організації навчально-математичної діяльності учнів. За результатами змістово-теоретичного аналізу та дидактичного моделювання розроблено розвивально-задачний метод навчання математики.

Ключові слова: дидактична модель, методи навчання, розвивально-задачний метод навчання математики.

Семенець С. П. Концепция развивающего обучения математике: дидактическая модель организации учебно-математической деятельности учащихся.

В контексте личностно-развивающего подхода проанализировано методы обучения математике, создано нелинейную дидактическую модель организации учебно-математической деятельности учащихся. По результатам содержательного анализа и дидактического моделирования разработано развивающе-задачный метод обучения математике.

Ключевые слова: дидактическая модель, методы обучения, развивающе-задачный метод обучения математике.

Semenets S. P. Concept of developmental education mathematics: didactic model of teaching and mathematical activity of students.

In the context of personal and developmental approach analyzes the methods of teaching mathematics, nonlinear created didactic model of teaching and mathematical foundations of the students. The results of content analysis and theoretical modeling developed didactic-of task of developing a method of teaching mathematics.

Key words: didactic model, teaching methods, developing of task-method of teaching mathematics.

Спрямованість математичної освіти на особистісний розвиток відповідає сучасним запитам українського суспільства на культурноосвічену, культуротворчу й свободолюбну особистість. З іншого боку, розвивальна освітня парадигма слугує розв'язанню низки *суперечностей у системі математичної підготовки* між: інтегрованим змістом навчальних програм з математики, вимогою формування системних знань і дискретним (фактологічним, емпіричним) характером набутих знань і способів дій у процесі вивчення математики; прикладною суттю математичних знань і незрозумінням їх походження (генези), незначною часткою задач прикладного змісту; збільшенням кількості годин на самостійну роботу учнів і проблемою їхнього учіння математики; створеною теорією розвивального навчання, рекомендаціями Міністерства освіти і науки України щодо масового застосування в ЗНЗ психолого-педагогічної системи «Розвивальне навчання» та неготовністю вчителів математики до її практичного впровадження.

У попередніх наших дослідженнях вивчалися теоретико-методологічні засади, студіювалися методичні аспекти окресленої наукової проблеми. За результатами теоретичного аналізу обґрунтовано, що розвивальне навчання математики є однією з форм розвитку особистості, яке здійснюється на матеріалі математики в процесі навчально-математичної діяльності. Його стратегічна мета – розвиток особистісних утворень учнів на діяльнісному, генетичному, соціально-психолого-індивідуальну вимірах задля становлення самоактуалізованої особистості, виховання суб'єкта життєдіяльності й життєтворчості [8]. Сформульовано концептуальну ідею про головну роль змісту навчального матеріалу математики, його структури, загальної логіки побудови й розгортання в процесі вивчення [9]. Однак дотепер недостатньо простудійованими залишаються питання змісту і структури процесуального компонента методичної системи розвивального навчання математики.

Мета статті – у контексті особистісно-розвивального підходу проаналізувати методи навчання, створити дидактичну модель організації навчально-математичної діяльності учнів, на основі чого розробити розвивально-задачний метод навчання математики.

Зміст розвивального навчання математики (чому навчати?) невіддільний від його методів (як навчати?). У дидактиці вживаються різні трактування методів навчання. Під методом навчання будемо розуміти, з одного боку, спосіб педагогічної діяльності вчителя

(викладача), що спрямований на формування навчальної (навчально-професійної) діяльності учнів (студентів), а з іншого – спосіб навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів) з метою розв'язування навчальних (навчально-професійних) задач.

Дотепер залишається дискусійним питання про класифікацію методів навчання. Вважаємо, що з усіх компонентів навчання визначальним для розвитку особистості є характер її участі в процесі навчання. Саме характер навчально-пізнавальної діяльності, організованої з метою оволодіння навчальним матеріалом, є основою класифікації І. Лернера і М. Скаткіна. Дидактами було виокремлено такі методи навчання: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий (або евристична бесіда) і дослідницький. Перші два методи належать до репродуктивної групи, останні два – до продуктивної. Проблемний метод займає проміжне місце, оскільки передбачає як засвоєння готової інформації, так і реалізацію компонентів навчально-дослідницької діяльності [7].

Зміст пояснювально-ілюстративного методу навчання розкривається в тому, що вчитель повідомляє готову інформацію різними способами, а учні її сприймають, усвідомлюють та фіксують у пам'яті. До цього методу відносять розповідь, лекцію, пояснення, бесіду, роботу з підручником, демонстрацію та інше. Метод передбачає активне залучення наочності, що відповідає засадничому принципу традиційної дидактики. На нашу думку, принцип наочності репрезентує асоціативно-рефлекторну теорію навчання, орієнтує на розвиток емпіричного мислення, передбачає актуалізацію емпіричних дій і реалізацію логіки сходження від часткового до загального. У розвивальному навчанні вимога наочності переформулюється в принцип моделювання, тут йдеться про моделювання як один із методів теоретичного дослідження. Знання, одержані в результаті пояснювально-ілюстративного методу навчання, розширюють свідомість, збагачують пам'ять, але не розвивають мислення. Окрім цього, за названого методу навчання недостатньо формуються компоненти самостійної пізнавальної діяльності учнів - уміння навчатися самостійно. Зорієнтованість на готові знання, наперед задані способи дій (алгоритми), традиційна наочність спричиняють те, що пояснювально-ілюстративний метод неприйнятний у розвивальному навчанні математики.

Відтворення й повторення способу діяльності за наперед визначеним алгоритмом є головною ознакою репродуктивного методу навчання. У розвивальному навчанні репродуктивний метод може бути використаний як допоміжний, що дозволяє розв'язати основну задачу-проблему. Як правило, переважна більшість творчих завдань, включає систему підзадач, спосіб (метод) розв'язування яких відомий. Складність полягає в тому, щоб визначити систему підзадач, послідовність дій у структурі розв'язання основної задачі-проблеми. Дидактичною вимогою до репродуктивного методу навчання є наявність системи задач, спосіб розв'язування яких передбачає виконання сформульованих правил і сформованих способів дій. Важливо, щоб алгоритми (способи дій) не були традиційно подані в готовому вигляді, а стали результатом колективної, колективно розподіленої чи індивідуальної навчально-математичної діяльності. У традиційному навчанні формування способу розв'язування типових задач досягається завдяки виконанню значної кількості вправ і цілеспрямованому використанню репродуктивного методу як основного методу навчання. Важливо враховувати думку вітчизняного методиста-математика З. Слєпкань про те, що педагогічне управління розумовою діяльністю під час навчання методам або способам розв'язування задач ефективніше здійснюється в умовах алгоритмізації навчання і широкого застосування моделювання в навчальному процесі. Творчість у процесі навчання математики можлива на базі глибоких і міцних знань [10]. Отож знання алгоритмів, репродуктивний

метод і алгоритмічна діяльність необхідні в розвивальному навчанні математики. Однак засвоєння алгоритмів, формування умінь та навичок не мають бути самоціллю, а одним із важливих засобів розв'язування навчальних задач з математики згідно з логікою сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового).

Зміст проблемного викладу полягає в тому, що викладання навчального матеріалу супроводжується створенням проблемних ситуацій. Одержане навчальне протиріччя, як правило, розв'язується без участі учнів, при цьому акцентується увага на логіці в процесі розв'язування задачі-проблеми. Отже, за своєю сутністю метод проблемного викладу є пояснювально-ілюстративним у контексті відображення, ілюстрації, відтворення дійсного процесу пізнання. З одного боку, метод ілюструє шлях і спосіб розв'язування освітніх суперечностей, дійсний процес пізнання, а з іншого, – не забезпечує належної пізнавальної активності й самостійності, зрештою, орієнтує на суб'єкт-об'єктні відносини. Насправді, ілюстрація розвивального навчання (процесу відкриття знань) ще не означає, що сам навчальний процес є розвивальним. Тут не визначено роль, місце й функції учнів як суб'єктів навчання.

Частково-пошуковий метод навчання (або евристична бесіда) безпосередньо націлює на активну пізнавальну діяльність, оскільки актуалізує наявні знання і передбачає змістовий аналіз. Однак названий метод не забезпечує самостійне розв'язання проблеми самими учнями. Суть дослідницького методу навчання можна визначити як спосіб організації самостійної пізнавальної діяльності в процесі розв'язування поставлених задач.

Вимогою до дослідницького методу навчання є формулювання завдань, які відповідали б *зоні найближчого математичного розвитку* учнів, *зонам їхнього розуміння* матеріалу. Необхідно домогтися самостійного розв'язування учнями основних задач у відносно змінених ситуаціях, поступово підвищуючи рівень їх складності та формуючи змістові узагальнення задачних ситуацій. Ключову роль у цьому процесі відіграють уміння учнів створювати та реалізовувати на практиці навчальні моделі, зміст і структура яких представляється правилами-орієнтирами (евристиками) та узагальненими способами дій, що включають дії самоконтролю та самооцінки. Дослідницький метод навчання створює реальні можливості для перетворення колективної (колективно розподіленої) навчально-математичної діяльності учнів у індивідуальну. Засновник наукової школи розвивального навчання В. Давидов зазначав, що засвоєння навчального матеріалу має проходити шляхом самостійної навчальної діяльності, у «квазі-дослідницькому» вигляді [5].

Існують спеціальні методи навчання, що застосовуються в шкільній математичній освіті. У кінці XIX століття С. Шохор-Троцький створив метод доцільних задач, який за змістом можна віднести до методів проблемного навчання. Навчання математики здійснюється на основі продуманої системи задач, із постановки задач розпочинається вивчення будь-якої теми. Тим самим розв'язується проблема мотивації навчання учнів. Доводяться теореми лише ті, які не є очевидними та не потребують надто складних міркувань. На нашу думку, метод доцільних задач не втратив актуальності, оскільки саме задачний підхід до формування навчально-математичної діяльності забезпечує розв'язання окресленого кола завдань, пов'язаних із особистісним розвитком учнів як суб'єктів навчання математики.

Особливості процесуального компонента розвивального навчання О. Дусавицький розкриває в таких положеннях:

1. Потрібно, насамперед, дискредитувати установку на готові знання. Знання не стануть власними знаннями, тому що засвоюються як чужі, а не як власні. А власними знання стають

тоді, коли учень пропускає його через свою особистість, через своє мислення. В іншому випадку діє споживацький мотив одержання нових знань, немає мислення – тут тільки пам'ять. «Дійсна освіта починається із дискредитації споживацького мотиву» [6, с. 62].

2. Традиційне викладання виходить з того, що в школярів формуються певні уявлення про предмет. Отже, з самого початку традиційна освіта не дає повного орієнтування в предметі, що приводить до емпіричності знань і мислення. Знання не вкладаються в систему і немає відповідної мотивації. Потрібно принципово змінити структуру навчального предмета, реалізованого в навчальній діяльності через систему задач, які повинні розв'язати самі школярі.

3. Найголовніше – це розв'язання стратегічної задачі, яка забезпечує загальну орієнтацію в матеріалі й повне розуміння теоретичної проблеми. Для цього спочатку задаються практичні життєві запитання та прикладні задачі, способи розв'язання яких, на перший погляд, здаються знайомими. Завдання педагога давати новий практичний матеріал, поки не розпочнеться спільна робота. Важливим моментом діалогу є перехід від емпіричного досвіду до культурного: залучення знань історії науки, літератури, мистецтва.

4. Основою навчальної роботи слугує спільний мислительний пошук відповіді на ключове питання. Саме він задає стратегічну орієнтацію в навчальному матеріалі, оскільки одразу ж стає зрозумілим, що потрібно вивчати. Мислительний пошук приводить до неусвідомленого запам'ятовування навчального матеріалу.

5. Щоб у суб'єктів навчальної діяльності виникала рефлексія на сам спосіб мислення, потрібно ставити нові й нові проблемні задачі, у результаті чого виконувана діяльність набуває «квазі-дослідницького» змісту. «Потрібно будувати навчальну діяльність. Йти тим же шляхом, яким йшов учений, а педагог не хоче цього робити. Ось де драма і трагедія» [6, с. 70].

З огляду на вищезазначене розвивальне навчання математики реалізує принципово іншу модель організації навчального процесу, що вирізняється від традиційно прийнятої: *теорія $\Leftrightarrow$ задачі $\Leftrightarrow$ знання $\Leftrightarrow$ контроль і оцінка*. Розроблена на рівні методичної системи концептуальна модель процесу розвивального навчання передбачає нелінійну його організацію (рис. 1).

У теорії навчання нелінійність дидактичної технології полягає у включенні в педагогічний процес можливостей, з одного боку, непослідовного навчання, під час якого учень сам вибирає наступну дидактичну одиницю або її вибір залежить від його особистісних характеристик, а з іншого, – пошуку рішень методом «спроб і помилок», що забезпечує засвоєння знань на інтуїтивному рівні, коли для вибору способу дій достатньо лише натяку, неповної інформації про задачу [1].

Нелінійність організації навчання математики втілюється завдяки задачному підходу до формування навчально-математичної діяльності, активізації її потребово-мотиваційного та операційного складників, актуалізації складних особистісних утворень - математичних здібностей і науково-теоретичного мислення, що, зрештою, уможливорює суб'єктну поведінку учнів на всіх етапах навчального пізнання.

Значущим у представленій моделі є те, що формування змістово-теоретичних узагальнень навчального матеріалу математики поєднується зі змістово-теоретичною дією – рефлексією процесу учіння математики.

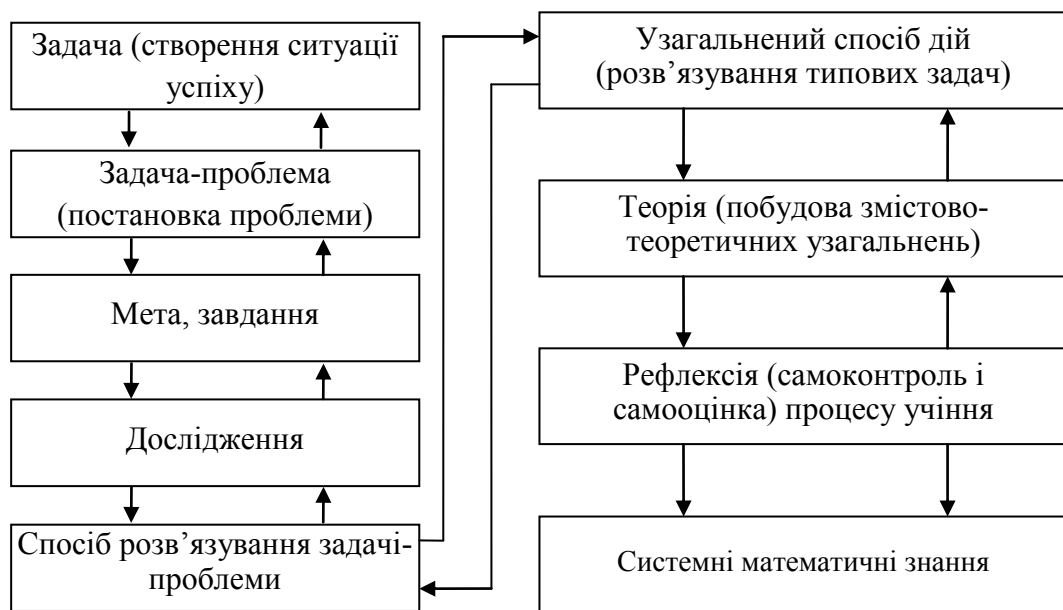


Рис. 1. Дидактична модель організації навчально-математичної діяльності учнів

Отже, розвивальна математична освіта потребує розроблення принципово нового методу навчання. Концепція моделі навчально-математичної діяльності, діяльнісний підхід до навчання математики як головна умова забезпечення ефективності математичної освіти, а також системний, особистісно орієнтований (суб'єктний) підходи до організації процесу учіння складають теоретичну основу розвивально-задачного методу навчання математики. З огляду на сформульовану стратегічну мету розвивального навчання математики присутнім є те, що, по-перше, розроблений метод актуалізує науково-теоретичне мислення (аналіз, абстрагування, узагальнення, планування, рефлексія), забезпечує знаходження об'єктивно існуючих закономірностей становлення та розвитку об'єкта навчально-математичного пізнання. По-друге, завдяки прикладній спрямованості він розв'язує проблему походження теоретичних знань з математики, реалізовує метод математичного моделювання в процесі навчального пізнання. По-третє, розвивально-задачний метод навчання математики репрезентує задачний підхід до процесу формування навчально-математичної діяльності та розвитку математичних здібностей. По-четверте, у розробленому методі навчання реалізується принцип розвивальної наступності, тобто здійснюється *поетапне підвищення рівня теоретичного узагальнення* задачних ситуацій, відтак уможлиблюється створення *зон найближчого математичного розвитку* учнів.

Зважаючи на те, що всі методи навчання мають бінарний характер, розвивально-задачний метод навчання математики, з одного боку, є способом професійно-педагогічної діяльності, спрямованої на формування та розвиток навчально-математичної діяльності учнів, а з іншого – способом організації навчально-математичної діяльності школярів у процесі розв'язування навчальних і навчально-теоретичних задач з математики. Метод навчання реалізовується за такими етапами:

I етап. Постановка та розв'язування задачі (задач) у рамках засвоєного способу дій (створення ситуації успіху). Контроль та оцінка виконаної діяльності. Створення проблемної задачної ситуації, яка не може бути розв'язана на основі відкритих раніше знань і сформованих способів дій.

II етап. Постановка базової (прикладної) задачі-проблеми, її змістовий аналіз. Виділення генетичного відношення навчального матеріалу, створення його математичної моделі. Побудова

математичної моделі задачної ситуації та її реалізація в процесі розв'язування математичної задачі. Обґрунтування способу розв'язування базової задачі, контроль виконаних дій та оцінка їх засвоєння.

III етап. Постановка та розв'язування навчальної задачі. Конструювання загального способу (методу) розв'язування типових задач, побудова його навчальної моделі як ієрархії навчальних дій (формулювання евристик). Контроль за виконанням навчальних дій, оцінка засвоєння способу розв'язування задач.

IV етап. Реалізація побудованої навчальної моделі: конструювання та розв'язування системи часткових задач (прикладних, математичних) відповідно до логіки сходження від загального (абстрактного) до конкретного (часткового). Контроль і корекція виконаних навчальних дій в процесі розв'язування кожної задачі. Оцінка рівня засвоєння узагальненого способу дій.

V етап. Змістовий аналіз попередніх етапів, контроль навчальних дій, оцінка виконаної навчально-математичної діяльності. Постановка нової задачі (навчально-теоретичної, навчально-дослідницької), що передбачає відкриття нових знань (способів дій), їх застосування в інших задачних ситуаціях, а також формування способу дій вищого рівня змістового теоретичного узагальнення.

Змістовими характеристиками першого етапу є *ситуація вимушеного успіху*, на необхідності якої наполягав В. Сухомлинський: «Успіх має бути не кінцем навчальної роботи учня, а її початком» [11]. Завдяки організації навчального діалогу, співпраці вчителя та учнів, створенню проблемної задачної ситуації (навчального протиріччя) формуються *зони найближчого розвитку*, які згідно з ученням Л. Виготського на наступних етапах перетворюються в зони актуального розвитку. З психологічної точки зору сутність цього процесу полягає в *переведенні колективно виконуваної психічної функції в план її індивідуально-самостійного здійснення* [3, с. 373].

Другий етап передбачає виконання дій змістового аналізу й абстрагування, реалізацію методу математичного моделювання в процесі розв'язування поставленої базової (прикладної) задачі, відшукування способу розв'язання задачі іншого типу – математичної. Отже, на другому етапі розв'язується одне з центральних завдань розвивальної освіти – *проблема походження теоретичних знань*, а також утілюється провідна ідея прикладної математики – *математичне моделювання задачних ситуацій*.

Постановка та розв'язування навчальної задачі, навчальне моделювання, формування змістових узагальнень, конструювання та розв'язування системи часткових задач на третьому і четвертому етапах *репрезентують теорію навчальної діяльності*, концепцію моделі навчально-математичної діяльності. Таке вивчення програмного матеріалу математики відповідає третьому типу навчання, оскільки передбачає *формування узагальнень змістового характеру, засвоєння теоретичних знань* [4]. Отже, розвивально-задачний метод навчання математики ґрунтується на діяльнісній теорії мислення і не може бути реалізований в рамках традиційно усталеної асоціативно-рефлекторної теорії, яка в цілому «не розкриває психологічних особливостей процесу засвоєння» [12, с. 241].

П'ятий етап характеризується змістовою оцінкою (самооцінкою) і контролем (самоконтролем) виконаної на попередніх етапах навчально-математичної діяльності. Водночас (як і на третьому етапі) він передбачає *постановку задачі вищого рівня теоретичного узагальнення*, забезпечує реалізацію принципу розвивальної наступності системи задач, а також утілення концептуальної ідеї про дворівневу модель діяльності (Д. Богоявленська, метод «креативного поля» [2]).

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що розвивальне навчання математики здійснюється у формі навчально-математичної діяльності й передбачає нелінійну модель організації навчального процесу. Системотвірні компоненти цієї моделі представляються ситуацією успіху, проблемною ситуацією, цілепокладанням, дослідженням, змістово-теоретичним абстрагуванням та узагальненням, розв'язуванням типових задач, рефлексією процесу учіння, системністю математичних знань. Розроблений на цій основі розвивально-задачний метод навчання математики забезпечує актуалізацію науково-теоретичного мислення, розв'язання проблеми походження теоретичних знань, водночас, репрезентує задачний підхід до формування навчально-математичної діяльності та розвитку математичних здібностей, уможливорює суб'єкту поведінку та створення зон найближчого математичного розвитку учнів. Науково-теоретичному обґрунтуванню концепції моделі навчально-математичної діяльності учнів будуть присвячені наші подальші роботи.

Література

1. **Бобков В. В.** Дифференцированный подход к обучению: психоинформационная точка зрения. Часть 1 / В. В. Бобков / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zhurnal.aperelearn.ru/articles/2006/041.pdf>, 29. 06. 2006 р.
2. **Богоявленская Д. Б.** Психология творческих способностей : [уч. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.
3. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. **Гальперин П. Я.** Формирование умственных действий и понятий / П. Я. Гальперин. – Москва : МГУ, 1965. – 146 с.
5. **Давыдов В. В.** Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 424 с.
6. **Дусаицкий А. К.** Развивающее образование: теория и практика. Статьи / А. К. Дусаицкий. – Харьков : ХНУ. – 2002. – 146 с.
7. **Лернер И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.
8. **Семенец С. П.** Методологія і теорія розвивального навчання математики : [монографія] / С. П. Семенец. – Житомир : Вид-во О. О. Овенок, 2015. – 236 с.
9. **Семенец С. П.** Системотвірне поняття та особливості змісту розвивального навчання математики / С. П. Семенец // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць] / ДВНЗ «Криворізький національний університет». – Кривий Ріг, 2015. – Вип. 46. – С. 207-212.
10. **Слепкань З. И.** Психолого-педагогические основы обучения математике / З. И. Слепкань. – Київ : Рад. школа, 1983. – 192 с.
11. **Сухомлинський В. О.** Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 544 с.
12. **Талызина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – Москва : МГУ, 1975. – 343 с.

УДК 373.3.091.3:78

Тетяна Шарапова

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Шарапова Т. А. Активізація творчої діяльності молодших школярів на уроках музики.

У статті розглядаються методи і прийоми роботи вчителя з удосконалення музично-творчої діяльності учнів засобами імпровізації. Розглянуто імпровізацію як вид діяльності на уроках музики та її вплив на музичний розвиток молодших школярів. Обґрунтовано методику організації музичної імпровізаційної діяльності учнів молодшого шкільного віку та

роль учителя в загальному музичному розвитку молодших школярів.

Ключові слова: імпровізація, основи імпровізації, методи імпровізації, імпровізаційна діяльність, імпровізаційні завдання.

Шарапова Т. А. Активизация творческой деятельности младших школьников на уроках музыки.

В статье рассматриваются методы и приёмы работы учителя по усовершенствованию музыкально-творческой деятельности учеников средствами импровизации. Обращается внимание на импровизацию как вид деятельности на уроках музыки и её влияние на музыкальное развитие младших школьников. Обосновывается методика организации музыкальной импровизационной деятельности учеников младшего школьного возраста и роль учителя в общем музыкальном развитии их импровизационной деятельности.

Ключевые слова: импровизация, методы импровизации, импровизационные задания, основы импровизации, импровизационная деятельность.

Sharapova T. A. Activation of creative activity of junior pupils at music lessons.

The article examines teacher's methods and techniques of teaching to improve musical creativity of pupils by means of improvisation. Improvisation as a kind of activity at music lessons and its influence on the pupils' musical development at primary school are considered. The methodology of organization of musical improvisatory activity of primary school pupils has been grounded. The teacher's role in general musical development of junior pupils has been presented.

Key words: improvisation, improvisation basics, improvisation techniques, improvisation activities, improvisational tasks.

У музичній педагогіці все частіше порушуються питання про емоційну насиченість занять, інтенсифікацію процесу навчання. Емоційне сприймання невіддільне від переживання музичного образу, розвитку фантазії, образного мислення. Музика, радує і захоплює дітей, викликає в них відповідні почуття, спонукає до роздумів. «Музика є насамперед однією з функцій свідомості, яка організовує життя та будує культуру», – писав Б. Асаф'єв [1, с. 37].

Підвищення ефективності та якості навчання й виховання в нашій країні вимагає, щоб учителі музики переходили від стереотипного, інтуїтивного підходів до науково-обґрунтованого вибору оптимальних варіантів побудови навчально-виховного процесу.

Спостерігаючи за дітьми на уроках музики в школі, спілкуючись з учителями музики, можна зробити висновок, що організація навчального процесу вимагає нового підходу у формах, які забезпечують не пасивне сприйняття, а передбачає активну діяльність тих, хто навчається.

Розкриттю творчого потенціалу та музичальності дитини засобами музики присвячено багато педагогічних праць. Під музичальністю розуміють сукупність здібностей, необхідних для успішної музичної діяльності. Основна ознака музичальності – переживання музики як вираження певного змісту. Музичні переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки позаемоційним шляхом зміст музики досягнути не можна. Музичальність особливо виявляється в активній самостійній діяльності людини.

Уперше розроблення цієї проблеми почав Б. Асаф'єв. У 70-ті роки ХХ ст. його учнем Д. Кабалевським було введено в програму з музики новий елемент – імпровізацію.

Ідею Б. Асаф'єва та Д. Кабалевського продовжили та розвинули Л. Горюнова та Л. Школяр. Педагогічну проблему імпровізації розкрив у своїй монографії В. Харькін, який виявив умови ефективності імпровізації в процесі діяльності вчителя музики.

Мета статті – показати, що застосування методів і прийомів імпровізації на уроках музики є одним із ефективних засобів розвитку творчої активності школярів. Проілюструємо це на матеріалі відносної системи сольфеджування – релятивної системи.

Релятивна система не дарма завоювала визнання у багатьох країнах світу як найзручніша для початкового масового вокального хорового навчання, стала основою музичного виховання. Вона проста й наочна, лад не подається дітям у вигляді готової схеми, а ніби виростає в міру вивчення все нових ступенів. Рухомі тоніки дає змогу використовувати зручний діапазон, не «сидячи» довго у непридатному для можливостей дитячого голосу до-мажорі, який хоч-не-хоч мусиш використовувати у роботі за абсолютною системою. Не випадково протягом усієї нової історії реформатори музичного навчання наполегливо зверталися до відносної системи сольфеджування, намагаючись спростити, демократизувати, наблизити до мас музичне мистецтво. На сучасному етапі вона продовжує удосконалюватись завдяки практичним доробкам творчих учителів музики.

«Імпровізація» в перекладі з італійської та латинської мов означає несподіваний, раптовий, особливий вид художньої творчості, коли складання твору відбувається безпосередньо в процесі виконання. Мета імпровізації – розвинути музичний слух, творчі здібності та фантазію дітей.

У молодших школярів багата уява, вони люблять фантазувати й імпровізувати. Тому вчитель повинен вдало використовувати цю особливість дітей під час уроків музики.

Музично-творча діяльність учнів виявляється в різних видах імпровізації: вокальній, інструментальній, танцювальній; у різноманітних зображувальних рухах, що проводяться у формі ігор, вправ, мімічних сцен. Вона сприяє переходу від несвідомо-емоційного сприйняття засобів музичної виразності до теоретичного аналізу власних творів.

У навчанні молодших школярів доцільно використовувати такі види імпровізації: ритмо-мелодичні – у формі ритмічного та музичного діалогу, ритмодекламація тексту, ритмічні запитання й відповіді, складання мелодії на заданий ритм, складання мелодії на знайомі або власні тексти, добір ритмічного акомпанементу до знайомих пісень та музичних інструментальних творів.

Імпровізаційні завдання необхідно тісно пов'язувати із засвоєнням програмового матеріалу з хорового співу, музичної грамоти та слухання музики і варіювати на роках залежно від обсягу знань і умінь дітей. Складність творчих завдань зростає поступово. Такі завдання сприяють підвищенню активності учнів на уроці, допомагають краще усвідомити певні закономірності побудови мелодії, форми, значення окремих засобів музичної виразності, виконавських засобів, які підпорядковані розкриттю художнього образу музичного твору.

На початкових етапах застосування методу імпровізації від учнів можна вимагати тільки уміння продовжити мелодію у відповідному характері чи дати відповідь на поставлене ритмічне запитання без запису на нотному стані. До запису можна переходити лише тоді, коли діти добре засвоять поєднання четвертних і восьмих у різних ритмічних зворотах та набудуть навичок співу по вивчених ступенях, що пропонуються для мелодійної імпровізації.

Уводити елементи імпровізації доцільно якомога раніше, з перших уроків у першому класі – наприклад, почати урок не із звичайної переключки або перевірки музичних даних, а з

ритмічних малюнків імен і прізвищ дітей.

I	I	П	П	I	I	П	I
Та-	ня	Гу- ца-	лен- ко	Ві-	тя	I - ва-	нов

Можливі й інші варіанти завдань. Наприклад:

1. Додати до ритму вивчені ступені ЗО – VI. Діти проспівують свої імена і прізвища імпровізаційно додаючи звуки.

2. Самостійно скласти музичне привітання. Діти створюють ритм, додають вивчені ступені, складають текст.

3. Попереднє завдання можна ускладнити, додаючи кількість тактів.

На початковому етапі ритмічного виховання застосовується такий вид роботи, як ритмодекламація тексту. Вона допомагає відтворювати нескладні ритмічні малюнки, усвідомити роль ритму для побудови й розвитку мелодії.

Спочатку слід давати дітям прості завдання та поступово ускладнювати їх, збільшуючи обсяг тактів та слів. Для створення ритмічних малюнків учні декламують окремі слова чи поспівки у відповідному ритмі, з логічним наголосом на тому чи тому складі: До- щик на- кра-па

Гоп, гоп, гу-ту-ту

Зва- ри каш- ку кру- ту.

Далі вчитель пропонує учням форму ритмічних запитань і відповідей, ритмічні діалоги. Учитель запитує, а хтось із учнів відповідає на основі вільної імпровізації.

Запитання:

Відповіді:

2 II | II || ?

2 III | II ||

2 II | III || ?

2 III | III ||

Задля ускладнення завдань учням пропонується форма музичних діалогів. Спочатку це двотактні запитання вчителя, які найчастіше закінчуються квінтою, а відповіді учнів мають тонічне завершення. Вести музичний діалог між собою учням значно важче – адже в запитанні вже міститься певний зразок (лад, метр, ритм) для відповіді. Тому розпочинати діалог повинен сам учитель, поступово залучаючи до участі найбільш обдарованих та ініціативних дітей, а до відповідей заохочуються сором'язливі й менш здібні учні.

Запитання:

Відповіді:

2 II | I Z || ?
з в з

2 II | I Z ||
з в й

2 PP | I Z || ?
з з р р з

2 PP | I Z ||
з з в в | й

Діти відповідають на запитання, проспівуючи музичні ступені та показуючи їх ручні знаки. Кращий варіант відповіді бажано записати на дошці, а потім просольфеджувати його усім класом.

Однією із форм роботи, яка вимагає від учнів вільного володіння програмовим матеріалом із музичної грамоти і засобами виразного співу, є складання мелодій на знайомі або власні тексти. Для таких імпровізаційних завдань слід добирати нескладні віршовані тексти з виразним емоційно-образним змістом та чіткою ритмічною побудовою.

У методиці вокальної імпровізації важлива підготовча робота: виразне читання тексту, орієнтація учнів на усвідомлення його змісту, визначення головної думки, переданої в назві твору чи в окремих реченнях, пояснення незрозумілих слів чи словосполучень, установлення зв'язку елементів музичної мови для передачі змісту даного твору.

З'ясувавши зміст і характер майбутньої мелодії, учитель пропонує дітям знайти відповідний ритмічний малюнок до вірша, потім скласти мелодію з використанням окремих звуків чи інтонаційних зворотів, які вони добре засвоїли під час співу ступенів та закріпили у слуховій уяві.

За потреби вчитель допомагає учням знайти ритмічний малюнок чи доцільну вокальну інтонацію, залучає учнів до висловлювання своїх суджень щодо відповідності тих чи тих інтонацій для відтворення змісту літературного тексту.

Можна ускладнити завдання у такий спосіб: запропонувати учням імпровізувати пісні на власні тексти. Бажано, щоб найкращий варіант мелодії учитель записав на дошці та проспівав його з учнями, спочатку називаючи ступені, потім зі словами. При виконанні таких пісень доречно, щоб діти вносили свої пропозиції щодо засобів виразного співу (характер звука, зміна динаміки тощо) відповідно до змісту вірша.

Наведемо приклади віршованих текстів, які можуть бути використані для вокальної імпровізації. Учні пропонується придумати інтонацію годинника або спів зозулі.

Тік -так, тік-так,

Ку-ку, ку-ку

цокочу весь день отак.

чуєм зранку у ліску.

Доцільно продемонструвати, як на один і той самий текст створюється кілька різних варіантів ритму й мелодії. Можна складати ритмічні малюнки й мелодії до народних прислів'їв, приказок, скоромовок. Спочатку необхідно виконувати завдання усно, потім діти викладають паличками для рахунку ритмічний малюнок, відтворюють кружечками на нотному стані мелодію без ритму й тільки після такої підготовки починають записувати найпростіші приклади на нотному стані.

Відповідно до загального рівня розвитку учнів та їхньої підготовки завдання поступово ускладнюються. Учителю необхідно старанно готуватися до таких завдань, точно визначати мету кожного. Точніше кажучи, учень повинен «створювати» мелодію за допомогою вчителя, а сам бути впевненим, що це його особиста творчість.

Візьмемо такий простий текст:

Осінь листячком своїм

землю покриває.

Учитель виразно його читає, підкреслюючи ритмічні одиниці:

П П	П	І	П П	І	І
О-сінь лис-тяч-	ком сво-	їм	зем-лю пок-ри-	ва -	є

Тепер учням неважко відтворити ритмічний малюнок цього тексту. Далі учням пропонується скласти нову пісню, проспівуючи ритмічні одиниці на двох знайомих звуках ЗО і ВІ. Отже, учням залишається тільки підставити до ритмічного малюнку ступені ЗО і ВІ. Змінюючи їх послідовність, можна отримати різні варіанти мелодії. Наступного разу вчитель може ускладнити й урізноманітнити завдання, запропонувавши дітям самостійно створити ритмічний малюнок на власноручно складений текст, збільшити кількість ступенів для мелодійного викладу (ЗО, ВІ, РА; ВІ, РА, ЙО).

Імпровізація є ефективним засобом розвитку гармонічного слуху. Доцільно її

пов'язувати з малюванням. Звісно, на уроці музики можна дозволити учням лише кілька разів за семестр зайнятися малюванням ілюстрацій до прослуханої музики або власної імпровізаційної мелодії. Але задаючи додому завдання створити мелодію на короткий віршик, пропонуємо виконати й малюнок до цієї пісні. Такі завдання діти виконують залюбки.

У подальшій роботі вчитель пропонує учням поспівки, які не мають закінчення чи початку.

Цікавою формою роботи, яка вимагає концентрації уваги учнів, сприяє розвитку їхньої творчої уяви і відчуття форми, є складання варіацій. Наприклад, учитель записує на дошці певний ритмічний малюнок, а учні складають його варіанти (варіації на певних ступенях, ритмічні варіанти на незмінних ступенях, мелодійні варіації при незмінному ритмі, варіювання мелодичних закінчень).

Такі завдання готують дітей до психофізіологічного сприйняття ритмічного боку мелодії, сильної і слабкої частки. У дитини 6–7-річного віку зорове сприйняття набагато гостріше, ніж слухове. Тому при вивченні музично-теоретичного матеріалу і виробленні музичного слуху з перших же днів необхідно приділяти увагу зорово-слуховому сприйняттю. Чим яскравіше зорове уявлення, тим успішніше і глибше слухове засвоєння матеріалу.

Задля концентрації уваги, активізації внутрішнього слуху й загострення відчуття ритму корисно проводити з учнями спеціальні вправи. Учитель записує на дошці ритмічний малюнок знайомої дітям пісні, в якій переставлені місцями такти, а вони повинні виправити «помилки».

З набуттям нових знань і навичок розширюються можливості пов'язувати творчі завдання з нотною грамотою. У спробах власної творчості закріплюється такий теоретичний матеріал, як поняття про музичну форму, розмір, тональність.

Творчі вправи вносять в урок багато цікавого, пожвавлюють його. Діти з інтересом сприймають імпровізацію маленьких сценок у ролях, співання імпровізацій на тему загальновідомих простих казок, скажімо, таких, як «Колобок», «Ріпка», «Рукавичка». Ще цікавіше дітям, коли сюжет казки також складений ними.

З перших кроків доцільно привчати учнів слухати, оцінювати, коментувати власні твори і твори своїх товаришів, робити висновки, зауваження. Бажано в ігровій формі проводити виставлення учнями оцінок за власні твори й твори однокласників з наступною мотивацією – чому сподобався саме цей твір. Учителю необхідно стимулювати самостійні пошуки учнів, що краще за будь-які види занять допоможуть відчутти виразність музики. Не слід карати дітей за невиконане творче завдання, краще заохотити, похвалити хоч би за невеличкі успіхи.

Отже, щоб творчі прояви дітей на заняттях мали цілеспрямований, активний та емоційний характер, педагогу необхідно:

1. Добирати такий музичний матеріал, який може бути основою для формування конкретних творчих навичок і в той же час відповідатиме дидактичним вимогам.
2. Застосовувати прийоми, методи і форми роботи, які сприяють створенню на уроці атмосфери творчої активності, зацікавленості, невимушеності.
3. Вибирати прийоми показу зразків творчості в різноманітних видах музичної діяльності учнів.
4. Імпровізувати різними способами.
5. Розробляти і ставити серії творчих завдань.
6. Встановлювати найбільш раціональну взаємодію видів діяльності на кожному

уроці відповідно до теми.

Отже, розвиток творчих здібностей дитини на уроці музики залежить від ініціативи та майстерності вчителя в доборі музичного матеріалу до уроку та методів роботи з ним. Застосування прийомів імпровізації на уроках музики є одним із ефективних засобів розвитку творчої активності школярів.

Література

1. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна. – Київ : Муз. Україна, 1978. – 256 с. **2. Ростовський О. Я.** Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – Київ : ІЗМН, 1997. – 248 с. **3. Асаф'єв В. В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – [2-е изд.]. / В. В. Асаф'єв. – Ленинград : Музыка, 1973. – 144 с. **4. Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – [3-е изд.]. / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.

УДК 373.3.091.321:81

Любов Шпачук

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Шпачук Л. Р. Формування творчих здібностей молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи.

У статті, спираючись на сучасні досягнення педагогічної науки та практики, визначаються найбільш дієві дидактичні умови як засіб формування творчих здібностей молодших школярів, що з успіхом можуть бути використані на уроках рідної мови у початковій школі.

Ключові слова: творчість, креативні освітні технології, інтеграція, інтерактивне й ігрове навчання.

Шпачук Л. Р. Формирование творческих способностей младших школьников в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

В статье на основе анализа современных достижений педагогической науки и практики определяются наиболее действенные дидактические условия как средства формирования творческих способностей младших школьников, которые с успехом могут быть использованы на уроках родного языка в начальной школе.

Ключевые слова: творчество, креативные образовательные технологии, интеграция, интерактивное и игровое обучение.

Shpachuk L. R. Formation of creative abilities of junior pupils in the educational process at primary school.

In the article based on the analysis of current achievements of pedagogical science and practice the most effective didactic conditions as means of formation of creative abilities of junior pupils are determined. These conditions should be used at the native language lessons at a primary school. It also focuses the attention on the effective methods, ways and forms of teaching.

Key words: creativity, creative educational technology, integration, interactive and game training, basic research methods of education.

Проблема формування творчих здібностей молодших школярів, зокрема на уроках рідної мови, вже протягом тривалого часу є предметом уваги представників різних галузей знань. Залишається вона на часі й на сучасну пору, про що свідчать численні розвідки у психолого-педагогічній і методичній науці (Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Виготський, Г. Вусик, М. Девдера, С. Коновець, Г. Костюк, М. Коченгіна, І. Кравцова, О. Павлик, О. Полєвікова, Л. Порох, О. Савченко, А. Сологуб та ін.).

На їхнє переконання, у кожній дитині природою закладений певний творчий потенціал. А от виявити творчі здібності, розвинути їх якомога повніше – це завдання, яке стоїть перед кожним учителем початкової ланки освіти. Для цього він має навчити дитину не тільки творчо мислити, а й бачити прекрасне в навколишньому світі, тонко сприймати його; грамотно, образно і влучно висловлювати свої думки, вподобання, враження і міркування в усній чи писемній формі. Робота ця копітка, самовіддана, об'ємна, довготривала, то ж вимагає не тільки часу, а й системної організації.

Свого часу Л. Виготський слушно зазначав, що навчання створює зону найближчого розвитку, тобто породжує в дитини цілу низку внутрішніх процесів розвитку, які є для неї можливими тільки у сфері стосунків з людьми, але які, внутрішньо розвиваючись, стають внутрішнім надбанням дитини [1, с. 15].

Безперечно, навчання з цієї точки зору не є розвитком, але правильно організоване навчання дитини зумовлює її розумовий розвиток, який поза навчанням неможливий, бо навчання – це внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку в дитини не природних, а історичних особливостей людини. Процеси розвитку не збігаються з процесами навчання; процеси розвитку йдуть за процесами навчання, що створюють зону найближчого розвитку [1, с. 15].

Педагог же передовсім спрямовує і коригує розумову і творчу діяльність своїх вихованців, послуговуючись продуманою, майстерною і динамічною методикою, розробленою з урахуванням вікових особливостей, нахилів учнів, їх творчих здібностей і можливостей.

Для цього в арсеналі сучасної педагогіки та лінгводидактики існує чимало технологій, які з огляду на їх креативну спрямованість, творчо активізувальні цілі й розвивально-виховний характер та безпосередній зв'язок з різними видами мистецтва розглядаються як креативні освітні технології. До них, згідно з позицією С. Коновець, відносять: особистісно зорієнтовану, Вальдорфську педагогіку, технологію саморозвитку, технологію розвивального навчання, технологію формування творчої особистості, технологію колективної творчої діяльності й виховання, технологію створення ситуації успіху та інтеграцію [4, с. 21].

Креативні освітні технології варто визнавати ефективним способом здійснення таких еволюційних процесів, як модернізація та вдосконалення вітчизняної системи освіти й виховання та цілеспрямований і послідовний творчий розвиток кожної дитини.

З-поміж креативних освітніх технологій вирізняється передусім антропософська педагогічна система – Вальдорфська педагогіка, яку виправдано вважають сучасною духовно-науковою екологією становлення особистості [4, с. 22; 14]. Вона розглядається як система самопізнання й саморозвитку кожної особистості засобами мистецтва в умовах свободи навчання, виховання й творчості, у двоєдності чуттєвого та надчуттєвого досвіду духу, душі й тіла.

Не менш результативною, на думку Л. Варзацької, М. Вашуленка, С. Коновець, І. Кравцової, О. Савченко та інших, освітньою технологією є інтеграція. Головна її мета –

допомогти дітям виробити цілісне бачення навколишнього світу та самих себе, зайняти певну життєву позицію щодо природи і суспільства [5, с. 9].

Важливим резервом у процесі творчого розвитку школярів у сучасній школі є така креативна технологія, як колективна творча діяльність і виховання, що являє собою особистісно зорієнтовану систему формування пізнавально-світоглядної, почуттєвої та діяльнісно-творчої сфери особистості школяра.

На переконання С. Коновець, «колективні форми творчої діяльності можуть бути досить результативними не лише на урочних заняттях, а й у позакласній роботі, оскільки у процесі спільної взаємодії не тільки одного, а навіть кількох учнівських гуртків може здійснюватися справжня співтворчість, яка дарує радість та емоційно-естетичне задоволення як колективу загалом, так і його членам зокрема» [4, с. 25].

При цьому не залишаються поза увагою традиційні форми навчання, але вони модифікуються і вдосконалюються, поєднуючи раціональні та емоційні види діяльності, надаючи простір для ініціативи дітей.

Так, для розвитку творчих здібностей, інтелектуального потенціалу рекомендовано використовувати (враховуючи рівень підготовки учнів): проблемні, дослідницькі та пошукові методи навчання. Під керівництвом педагога учень включається в пошук істини і досягає її розкриття власними зусиллями або простежує від думки вчителя. У такий спосіб молодший школяр отримує не готові знання, а здобуває їх самостійно, вчиться мислити. Це передовсім творчі завдання, які дають кожному учневі можливість саморозкритися.

За М. Наумчук і Л. Лушпинською, «творчі роботи – це сукупність таких видів вправ, під час виконання яких проявляється висока самостійність учнів; вправи, у яких учні створюють новий текст, складають усні і письмові оповідання, замальовки, гуморески, повідомлення про результати спостережень, досліджень. У творчих роботах розкриваються особистість школярів, їх почуття, погляди, життєва позиція» [8, с. 121].

М. Девдера, М. Коченгіна, Н. Максимова, О. Павлик, Л. Порох також вважають, що високі потенційні можливості для розвитку творчих здібностей молодших школярів криються в письмових роботах, оскільки «в різних типах і видах письмових робіт є більш чи менш виражений елемент творчості, оскільки в них так чи інакше виявляється особистість, обдарування, смаки, уподобання, рівень підготовки» [3, с. 57; 10, с. 42].

Творчі або підготовчі вправи, що використовуються вчителями на уроках рідної мови, є допоміжними у процесі підготовки учнів до написання власне творчих робіт і допомагають дітям зрозуміти різноманітність наявних засобів вираження думок і почуттів, розвивають логічне мислення, тренують мозок. Тому у шкільній практиці широко використовуються такі види творчих вправ, як: творче списування, творчі диктанти, твори-мініатюри за опорними словами, твори за поданим початком чи кінцівкою, написання окремих видів ділових паперів. До творчих робіт належать і такі види переказів, у яких є елемент творчості: перекази зі зміною особи оповідача, сюжету, з доповненнями; різні види драматизації (від читання в особах до інсценізації); імпровізації учнів; ілюстрування творів за використання музичних творів. Вищою формою творчості учнів є перші літературні спроби – вірші, проза, листування тощо.

Важливість мовних творчих робіт безсумнівна, оскільки їх використання не лише уможливорює закріплення знань, але й сприяє вдосконаленню здібностей учнів, прищепленню любові до художнього слова, вихованню високих моральних якостей. У письмових творах поєднуються логічні операції (аналіз, синтез, порівняння), словниково-стилістична та лексико-граматична робота, реалізується спостережливість і життєвий досвід

учнів. Якщо твір буде результатом свідомої роботи розуму і почуттів, продуктом власної творчості, то в ньому обов'язково відіб'ється особливість автора.

Цілком слушною видається пропозиція О. Полєвікової про те, що розробку методики роботи над творчими вправами слід здійснювати з урахуванням семи типів особистості учня: «Гравець словами» – учень, який має лінгвістичні здібності; «Допитливий аналітик» – учень, який має математичні здібності, логічно мислить; «Візуальний спостерігач» – учень, який потребує простору для навчання; «Любитель музики» – учень, який добре сприймає інформацію на слух; «Непосидючий» – фізично активний учень; «Співрозмовник» – соціально активний учень; «Сам собі пан» – учень-індивідуаліст [7, с. 22].

Диференціація учнів за розгляданими критеріями дозволяє застосовувати такі методи активізації творчого пошуку, як: метод евристичної загадки, метод мозкової атаки, метод синектики Дж. Гордона, метод гірлянд запитань, метод ліквідації безвихідних ситуацій, метод фокальних об'єктів (МФО), тобто пошук нових ідей; прийоми пошуку евристичного мислення (Е. Де Бono), техніка сили розуму (Дж. Гр. Скотт), метод Метчета, евристичні прийоми розв'язання завдань (за Л. Дж. Фогелем, Д. Пойа, Ю. Кулюткіним), методи усвідомлено-логічного типу [7, с. 22].

Оскільки здібності дитини найкраще проявляються лише в тій діяльності, яка вимагає розвитку саме цих здібностей, то зрозуміло, що для розвитку творчих здібностей необхідна діяльність, яка містить у собі творчість. Тому не випадково, що на думку багатьох педагогів, ідеальним для розвитку творчості є навчання з використанням ігрових елементів, адже саме гра навчає таким обов'язковим для розвитку творчості здібностям, як моделювання, порівняння, узагальнення, конкретизація, навчання мистецтву доводити, прогнозувати тощо.

Науково доведено, що на основі ігрової діяльності в дитини формується низка психологічних новоутворень. Це передовсім уява та символічна функція свідомості, які дозволяють дитині здійснювати у своїх діях перенесення властивостей одних речей (фактів) на інші, а це, як відомо, – ґрунт для розвитку творчої діяльності. «Задовольняючи свою природну, невсипучу потребу в діяльності, у процесі гри учні «добувають» в уяві все, що недоступне їм у навколишній дійсності. У захопленні вони не помічають, що вчаться, розвивають фантазію» [12, с. 12]. Разом з тим, у дитини виникає осмислена орієнтація у власних переживаннях та їх узагальненні, на основі чого можуть бути сформовані навички їх культурного вираження.

З-поміж новітніх підходів до реалізації проблеми розвитку творчих здібностей школярів помітне місце посідає евристичний метод як частково-пошуковий метод організації творчої діяльності учнів на основі поелементарного засвоєння ними знань і способів діяльності.

Цей метод ґрунтується на висновках психології творчого або продуктивного мислення про те, що творчість – це норма дитячого розвитку; схильність до творчості, властивої будь-якій дитині. Однак, беручи участь у творчій діяльності, дитина може діяти, керуючись певним зразком (пасивно-наслідувальна діяльність), може з багатьох пропонованих варіантів рішень самостійно обирати один (активно-наслідувальна діяльність), і нарешті, вона може придумати, створити якісно щось нове (творча діяльність). Кожен учень на певному етапі навчання спроможний до якогось з окреслених типів діяльності більшою чи меншою мірою. Саме це й має враховувати вчитель.

Слід брати до уваги, що навчальний процес, спрямований на розвиток творчих здібностей, будується з урахуванням активності учнів. Тому вчителі планують педагогічні ситуації осмислено, з опорою на досягнення учнів, на те, що вони вміють, знають, з

урахуванням їх творчих можливостей.

На сьогодні перед учителями стоїть завдання не повідомити матеріал і перевірити знання учнів, а виявити досвід учнів щодо викладеної інформації. Тому й змінилася структура уроку: учні, як правило, співпрацюють у діалозі з учителем, висловлюють свої думки, діляться інформацією, обговорюють те, що пропонують однокласники, відбирають під керівництвом учителя той матеріал, що закріплений науковими знаннями.

Найголовніше завдання кожного вчителя в будь-якій ситуації – створити в класі атмосферу творчості, і більше того, вчитель має розуміти психологічну сутність цього процесу. Це насамперед не насильне навчання, а заохочення до пізнання, повага інтелектуальних сил дітей, що найкраще реалізуються в умовах інтерактивного навчання. Воно передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, дослідницьких проєктів, творчих робіт, спільне розв'язання загальних, але важливих для кожного учасника навчального процесу завдань. Інтерактив виключає домінування одного доповідача над іншим і однієї думки над іншою. Саме цей тип навчання сприяє формуванню в учнів умінь критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу певних обставин і відповідної інформації, самостійно приймати виважені рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватись і співпрацювати з іншими тощо [9, с. 24].

Отже, формування творчих здібностей молодших школярів у навчальний і позанавчальний час уможлиблюється впровадженням у навчально-виховний процес молодших школярів інноваційних креативних технологій; проблемних, дослідницьких, евристичних, пошукових, ігрових методів навчання; застосуванням системи творчих вправ і завдань із урахуванням індивідуальних особливостей і рівня творчих можливостей дітей; створенням у класі атмосфери співтворчості й ситуації успіху кожному учневі, безперечно, через використання різних видів вербального і невербального заохочування.

Література

- 1. Выготский Л. С.** Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1982. – Т. 1. – 423 с.
- 2. Вусик Г.** Розвиток, формування та використання здібностей учнів у процесі шкільного навчання / Г. Вусик // УМЛШ. – 2001. – № 2. – С. 21–23.
- 3. Девдера М. В.** Підвищення ефективності уроку з мови / М. В. Девдера // УМЛШ. – 1989. – № 6. – С. 57–59.
- 4. Коновець С.** Креативні освітні технології у практиці сучасної школи / С. Коновець // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 20–23.
- 5. Кравцова І. А.** Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами інтегрованих уроків: [метод. посіб.] / І. А. Кравцова, А. С. Амброзьяк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – 63 с.
- 6. Максимова Н.** Психологічні умови забезпечення розвитку творчого потенціалу учнів / Н. Максимова, Л. Порох // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 18–20.
- 7.** Моніторинг якості знань учнів початкової школи / Упорядник О. Б. Полєвікова. – Харків : Основа: «Тріада +», 2008. – 256 с.
- 8. Наумчук М. М.** Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови: [навч.-метод. посіб.] / М. М. Наумчук, Л. П. Лушпинська. – Тернопіль: Астон, 2003. – 132 с.
- 9. Пометун О.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.
- 10. Порох Л.** Розвиток творчої особистості школяра як психолого-педагогічна проблема сучасності / Л. Порох // УМЛШ. – 2001. – № 2. – С. 42–44.
- 11. Савченко О. Я.** Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – Київ : Рад. школа, 1982. – 176 с.
- 12. Сологуб А. І.** Креативна освіта. Навчальні дослідження в початковій школі / А. І. Сологуб, О. М. Швець. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – 126 с.
- 13. Шпачук Л.** Ігрове навчання. 2 клас: [навч.-метод. посіб.] / Л. Р. Шпачук, С. О. Швець. – Кривий Ріг : КДПУ, 2007. – 140 с.

ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДООХОРОННИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Япринець Т. С. Географічні аспекти формування змісту природоохоронних знань учнів основної школи.

У статті розкрито дидактичні особливості формування змісту природоохоронних знань у процесі навчання географії в основній школі. Узагальнено біологічні і географічні підходи до вивчення природоохоронних питань у школі. Обґрунтовано доцільність посилення географічних аспектів у змісті екологічної освіти та її трансформацію в енвайроментальну освіту. Запропоновано структуру природоохоронних знань учнів, які вони опановують у процесі навчання географії, за елементами змісту і напрямками охорони природи.

Ключові слова: природоохоронні знання, геоекологічний підхід, методика навчання географії.

Япринец Т. С. Географические аспекты формирования содержания природоохранных знаний учащихся основной школы.

В статье раскрыты дидактические особенности формирования содержания природоохранных знаний в процессе обучения географии в основной школе. Обобщены биологические и географические подходы к изучению природоохранных вопросов в школе. Обоснована целесообразность усиления географических аспектов в содержании экологического образования и его трансформация в енвайроментальное образование. Предложена структура природоохранных знаний учащихся, которыми они овладевают в процессе обучения географии, по элементам содержания и направлениям охраны природы.

Ключевые слова: природоохранные знания, геоэкологический подход, методика обучения географии.

Yaprynets T. S. Geographical aspects of environmental knowledge content formation of secondary school students.

The features of environmental knowledge formation in the process of Geography teaching at secondary school are shown in the article.

The biological and geographical approaches to the studying of environmental issues at school are summarized. The expediency of strengthening the geographic issues in the content of environmental education and its transformation into environmental education are proved. The structure of students' environmental knowledge which they acquire in the process of Geography learning by the content elements and the direction of nature protection is proposed.

Key words: environmental knowledge, geoecological approach, methods of Geography teaching.

На сучасному етапі взаємодії суспільства і природи, коли людство опинилося на межі екологічної катастрофи, в умовах глобальних змін клімату, деградації екосистем і ресурсних обмежень посилюється увага до екологічної освіти, яка включає формування у підростаючого покоління глибоких природоохоронних знань. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції екологічної освіти України та інших державних документах

у галузі охорони довкілля акцентовано увагу на формуванні готової до природоохоронної діяльності особистості, яка має активну екологічну позицію і не допускає руйнівної поведінки в довкіллі.

Оскільки у вітчизняній школі відсутній окремий предмет з екології та раціонального природокористування, то проблема формування природоохоронних знань вирішується на міжпредметній основі, при цьому головне дидактичне навантаження в цьому питанні покладено на біологію та географію. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти 2011 року серед пріоритетів освітньої галузі «Природознавство», до якої належить географія, наголошено на формуванні природознавчої компетентності учня, яке має відбуватися шляхом засвоєння системи знань про природу, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики, забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю.

В українському суспільстві екологічна освіта у процесі навчання географії традиційно знаходиться в полі уваги: науковців-географів – А. Некос, Л. Немець, С. Сонько, О. Топчієва та ін.; педагогів і методистів – Є. Копильця, В. Корнєєва, О. Плахотник, Н. Пустовіт та ін. Посилити географічні позиції у постановці, розв'язувати та вивченні екологічних проблем прагнуть і зарубіжні фахівці – В. Жекулін, Т. Кучер, В. Максаковський, Т. Міллер, В. Ніколіна, М. Родзевич, Т. Савцова, В. Сухоруков та ін.

Метою статті є визначити дидактичні особливості формування змісту природоохоронних знань у процесі навчання географії в основній школі.

У книзі «Географічна культура» за авторством В. Максаковського екологізація визначена як один із чотирьох наскрізних напрямків географічної науки і шкільної географії (поряд з гуманізацією, соціологізацією та економізацією). При цьому екологізацію серед них він називає головним, «диригуючим» [9, с. 333]. Розглядаючи проблеми, що стоять на шляху екологізації шкільної географії, науковець звертає увагу на навчально-методичну проблему розмежування, поділу праці між географією і геоекологією, з одного боку, і біологією та біоекологією – з іншого. При цьому він вказує, що звісно, з багатьох питань геоекології і біоекології стоять на однакових позиціях. Головне ж невдоволення географів і геоекологів викликане значною перевагою, яку має класична біоекологія над геоекологією в екологічній освіті школярів. Як приклад автор наводить російські підручники з інтегрального курсу «Екологія», які написані лише з позицій біоекології: у них є «екосистема», але немає «геосистеми», є «біоценоз», проте немає «геобіоценозу» [9, с. 335–336]. Ми погоджуємося із зауваженнями В. Максаковського і вважаємо, що сучасній вітчизняній школі також притаманна диспропорція в бік біології при формуванні природоохоронних знань школярів, яка склалася історично. Є. Копилець звертає увагу на те, що у процесі вивчення теми «Біосфера» природознавство широко оперує поняттям «екосистема», яке не співвідноситься з базовим для географії поняттям природного комплексу [5, с. 36]. На його думку, коректне використання термінології та її взаємна узгодженість між предметами – «суміжниками» істотно поліпшать засвоєння теми. Під час дослідження наступності у формуванні природоохоронних понять у курсі загальної географії 6-го класу після шкільного курсу природознавства (5 клас) ми зауважили, що в нових програмах зберігається суттєва вада – екосистемний підхід до формування системи природоохоронних знань. Зокрема, при вивченні розділу 3. «Земля – планета сонячної системи» в змісті навчального матеріалу вона розглядається як середовище існування живих організмів (Тема 2) і вводиться поняття «екосистема», а серед вимог учні повинні називати склад екосистеми і наводити приклади

природних і штучних екосистем. Натомість у курсі «Загальної географії», до якого переходить провідна роль у формуванні природоохоронних знань у 6-му класі, домінуючим є геосистемний (ландшафтний) підхід, за вимогами програми учні повинні наводити приклади природних комплексів та комплексів, змінених людиною (Тема 5. « Природні комплекси»). Фактично маємо різні погляди біолога (екосистема) і географа (природний комплекс) на одні й ті самі ділянки місцевості – ліс, озеро, поле, сад.

У середовищі науковців охорону природи розглядають і як самостійну галузь знань, що відокремилась від екології, і як прикладний напрямок екологічної науки, яка розробляє заходи задля «збереження природою ресурсів відновлювальних і середовищевідтворювальних функцій, генофонду, невідновлювальних ресурсів» [8, с. 241]. У географічній освіті найбільшого розвитку природоохоронна тематика отримала у 1960–1970-х рр. паралельно із усвідомленням людством екологічних проблем і загроз. Згодом вона трансформувалася в екологізацію географії, як віддзеркалення нового напрямку досліджень сучасної географії – геоєкології, що вивчає основні аспекти взаємозв'язку між суспільством і природним середовищем. Як зазначає Н. Винокурова, екологізація шкільної географії здійснювалася відповідно до розвитку екологічних ідей у сучасних географічних дослідженнях: від природоохоронного просвітництва та раціонального використання природних ресурсів до екологізації змісту на основі екологічних проблем, її великим досягненням у цій галузі є розроблення геоєкології як галузі наукових знань і відповідного «геоєкологічного підходу, який поєднує центризм екологічного підходу до життя у всіх його виявах з унікальними рисами географічного: комплексність, соціальність, просторово-часові характеристики, середовищний підхід, гуманістична спрямованість» [2, с. 5].

В. Кріщунас виокремив в екологізації шкільної географії природоохоронний аспект: «принцип екологізації ... передбачає націлювання географії на виховання природоохоронної свідомості» [6, с. 27]. Підсумовуючи висловлювання дослідників з приводу трактування терміна «екологізація», С. Васильєв і В. Соломін зазначають, що найчастіше вона зводиться або до природоохоронної освіти, або до принципів навчання [1].

Оскільки екологія зародилася як біологічна наука, то в екологічній літературі простежується тенденція до підміни охорони природи охороною біосфери як сфери, у якій виникла, живе і може жити людина. У нашому розумінні в шкільній географії охорона природи тотожна охороні географічної оболонки загалом і географічного середовища зокрема на основі геосистемного підходу. Узагальнимо біологічні і географічні підходи до вивчення природоохоронних питань у шкільних курсах географії та біології (рис. 1).

Загальноновизнано, що на відміну від географічного (який відображає рівність елементів геосистем), екологічний підхід є «центрально-орієнтованим», тобто територія розглядається в аспекті екологічної сприятливості для біоти (природоцентризм) та людини (антропоцентризм). Специфікою геоєкологічного підходу є акцент на збереженні природного середовища як ландшафту на засадах коеволюції – спільному і взаємозумовленому процесі взаємодії та розвитку системи суспільства і природи.

Зокрема, у географічних дослідженнях ландшафтно-екологічний підхід розглядається як частковий вияв геоєкологічного підходу, за яким пріоритетними функціями узгодженого розвитку будь-якого регіону (за М. Гродзинським) є антропоєкологічна (забезпечення та відтворення умов середовища життєдіяльності людини) та природоохоронна (збереження біорізноманіття і забезпечення стійкості та динамічної рівноваги антропогенізованих геосистем).



Рис. 1. Біологічний (ліворуч) і географічний (праворуч) підхід до формування змісту природоохоронних знань

У структурі екологічних знань власне охорона природи відноситься до прикладної екології. На думку М. Реймерса, охорона природи, або созологія (від «созо», що означає «врятовую»), – це прикладна екологічна галузь знань про збереження систем життєзабезпечення Землі [12, с. 13]. Іншим напрямком прикладної екології є середовищологія (за М. Реймерсом), або енвайроментологія, з яскраво вираженим антропоцентричним підходом. У шкільній географії під охороною природи розуміють охорону географічного середовища та його складників, що дає підстави розглядати її з позицій геоєкології, що виникла на стику екології, як біологічної науки, і географії. Тому методологічною основою формування природоохоронних знань учнів у сучасних умовах є геоєкологічний підхід. Згідно з ним основними об'єктами охорони визнаються сучасні ландшафти (геосистеми), під якими розуміють керовані або контрольовані людиною територіальні системи, що представляють ділянки ландшафтної сфери з характерними для них процесами тепло- і вологообміну, біогеохімічними кругообігами, певними видами господарської діяльності і соціокультурних відносин.

Складність співвідношення екологічної і природоохоронної проблематики в шкільних курсах географії підтверджується різними підходами науковців до визначення їх об'єктно-предметної специфіки. Наприклад, у понятійно-термінологічному словнику «Навчання географії» зазначено: «екологічний – той, що стосується стану охорони, збереження й відтворення складників довкілля; природоохоронний» [10, с. 81]. Тобто маємо ототожнення дефініцій «екологічний» і «природоохоронний». На наш погляд, це можливо у тому випадку, коли дослідники розглядають широке тлумачення охорони природи, включаючи до її складу раціональне природокористування і забезпечення комфортних умов життя й здоров'я людини, тобто енвайроментальний підхід.

У надрах географічної науки протягом останніх десятиліть відбулася еволюція понять у галузі навколишнього середовища та парадигмальні зрушення в розумінні процесів взаємодії суспільства і природи – від охорони природи до геоєкології та

енвайроментології (рис. 2).

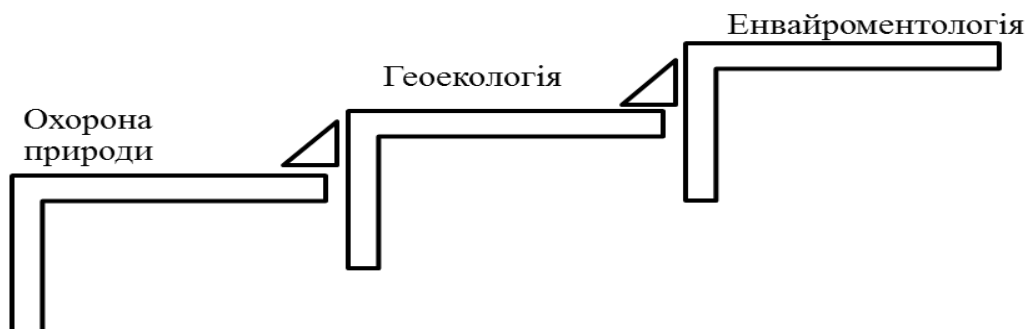


Рис. 2. Парадигмальні зрушення в галузі навколишнього середовища в географічній освіті та науці

На VIII з'їзді Українського географічного товариства (Луцьк, 2000) у колективній доповіді «Географічна наука на рубежі століть» разом з іншими ставилася проблема необхідності введення до наукової термінології поняття, яке відповідало б змісту науки про навколишнє середовище. Це була своєрідна реакція на розуміння загрози у науці й освіті, викликана можливістю заміщення поняття «навколишнє середовище» поняттям «екологія». Таким терміном було запропоновано «інвайрологію» (англ. environment), визначено її основні завдання, наголошено, що це потребує подальшого осмислення і певних дій [13, с. 5]. За міжнародними документами, енвайроментальна освіта – це освіта про навколишнє середовище, засобами навколишнього середовища і для навколишнього середовища. Водночас на пострадянському просторі склалася практика ототожнювати екологічну (ecological education) й енвайроментальну освіту (environmental education), наприклад, у дослідженні Г. Каропи (Білорусь) та інших науковців ці три компоненти розглядаються як складники екологічної освіти [4, с. 24–25].

У монографії Л. Немець звертається увага на термінологічну плутанину в галузі освіти про навколишнє середовище, коли все це називають екологічною освітою або (що ще, на її думку, гірше) природоохоронною освітою. Будучи прихильницею енвайроментальної освіти Л. Немець вважає за необхідне чітко визначити всі поняття і терміни, спираючись на міжнародні стандарти. Енвайроментальна освіта (за J. Palmer, 1998) – це процес формування ціннісних установок і концепцій задля розвитку умінь і навичок, необхідних для розуміння й оцінки взаємодії між людиною, його культурою і природним оточенням. Вона включає також практику прийняття рішень і розвитку самосвідомості, енвайроментальної етики, типів поведінки і навичок діяльності, що стосуються якості навколишнього середовища [11, с. 271].

У Міжнародній хартії географічної освіти (1992 р.) наводиться визначення географії як науки, що розглядає питання взаємодії людини та довкілля стосовно певної території, тому за підходами науковців англослов'янського середовища, географічні аспекти охорони природи є просторовою енвайроментальною освітою (Spatial Environmental Education).

Загальновідомо, що наукові знання поділяються на теоретичні та емпіричні, тому ми спробували розробити структуру природоохоронних знань учнів, які вони опановують у процесі навчання географії (рис. 3).

Географічною специфікою природоохоронних знань є їх просторова організація і локалізація, тому необхідним елементом змісту є включення географічної номенклатури природоохоронної тематики. Наприклад, назв природоохоронних територій, об'єктів

всесвітньої спадщини ЮНЕСКО, місць екологічних катастроф.

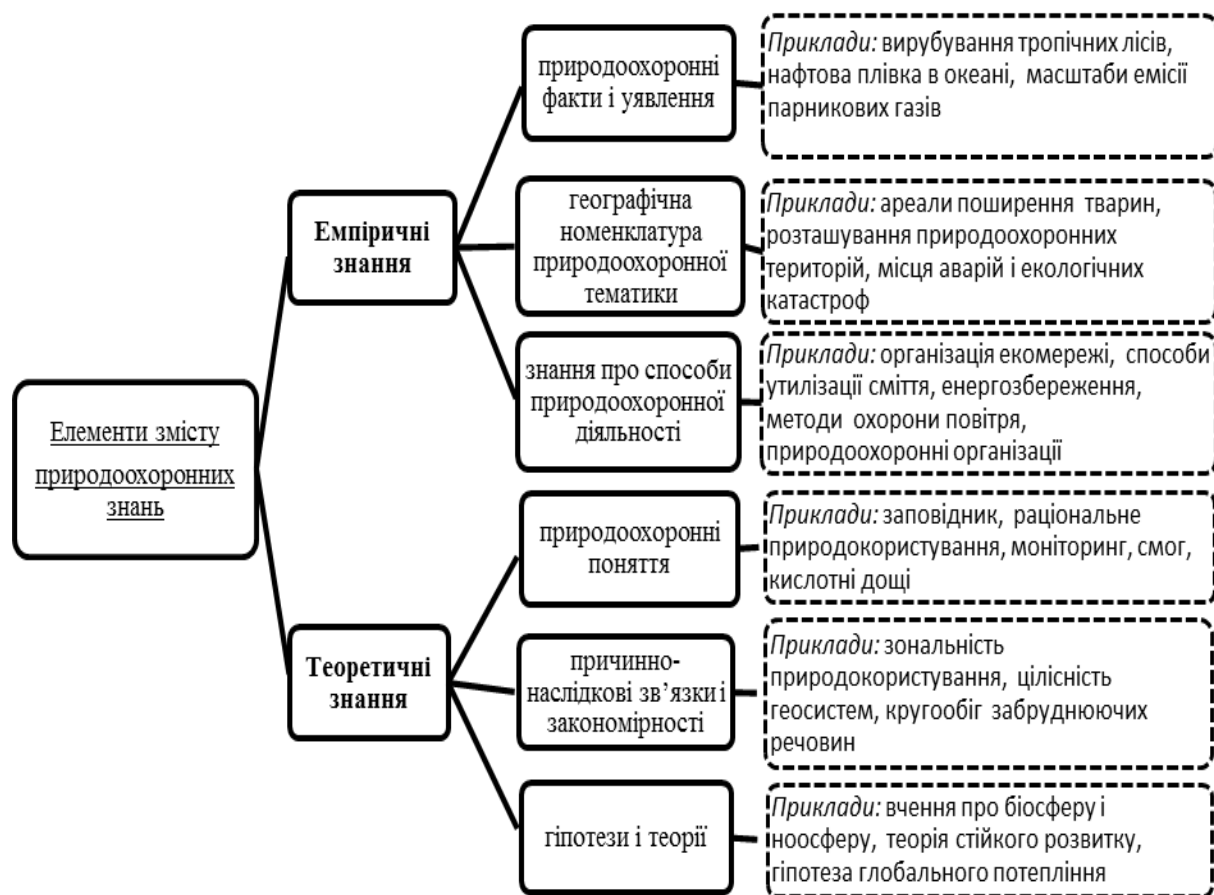


Рис. 3. Елементи змісту природоохоронних знань у процесі навчання географії.

Критеріями відбору природоохоронних фактів є: *науковість і достовірність, актуальність і новизна*. Наприклад, статистична інформація стосовно обсягів забруднень, зменшення площі лісів, кількості зниклих видів швидко застаріває, проте є необхідним підґрунтям для формування теоретичних знань, тому одним із критеріїв їх відбору є *доцільність і необхідність* для формування понять і причинно-наслідкових зв'язків. Обсяг і глибина засвоєння теоретичних природоохоронних знань визначається змістом чинної програми з географії.

Ще однією підставою для структурування природоохоронних знань учнів є напрями охорони природи, які традиційно визначають у шкільній освіті: екологічний, поресурсний, заповідний, економічний і соціально-політичний [3]. Ми спробували проаналізувати представлення сучасних природоохоронних знань у шкільних курсах географії основної школи за цими напрямками і з'ясували, що у курсі географії 6 і 7-го класів домінує екологічний напрям охорони природи, який доповнюється поресурсним напрямом у «Загальній географії» (6 кл) та заповідним – у «Географії материків і океанів» (7 кл). У змісті чинних програм із фізичної географії в основній школі майже не представлені економічний і соціально-політичний напрями охорони природи, в той час, коли в умовах ринкової економіки, дотримання принципу «екологічне – економічно» є одним із провідних у впровадженні природоохоронних заходів, а більшість геоекологічних проблем набули наднаціонального масштабу і їх розв'язання неможливе без міжнародного співробітництва

на політичному рівні.

Отже, в умовах вульгаризації поняття «екологія», більш адекватним є трансформація природоохоронної освіти у процесі навчання географії не в екологічну, а в енвіроментальну освіту, як освіту в галузі навколишнього середовища, що є більш узгодженим із світовою наукою і практикою, а природоохоронні знання можна розглядати як когнітивно-інформаційний компонент енвіроментальної освіти, одним із компонентів якої є освіта «про» навколишнє середовище.

Особливістю формування природоохоронних знань у процесі навчання географії є комплексний розгляд проблем антропогенного впливу на природу через інтеграцію природничо-наукових і суспільних (соціально-економічних) знань, який досягається застосуванням геоecологічного підходу. Його реалізація забезпечується охопленням у змісті навчальних програм як усіх елементів змісту природоохоронних знань (теоретичних і емпіричних), так і напрямків охорони природи: екологічного, поресурсного, заповідного, економічного і соціально-політичного. Геоecологічний підхід полягає у вивченні процесів і результатів взаємодії природи, населення і господарства на певній території. Засвоєння основ охорони природи і раціонального природокористування на основі геоecологічного підходу забезпечує вивчення міжпредметних аспектів природничих наук, насамперед географії і біології. Розмежування між ними у сфері формування природоохоронних знань пролягає у фокусі уваги на просторових рівнях (вищих у географії і нижчих у біології) організації геосистем (у географії) і екосистем (у біології), проте вони інтегруються на рівні ландшафту завдяки геоecологічному підходу до їх вивчення.

У сучасній шкільній практиці формування природоохоронних знань в учнів основної школи у процесі навчання географії здійснюється з урахуванням дидактичного принципу міжпредметності та геоecологічного підходу до розуміння проблем взаємовідносин людини і природи, проте недостатньо враховується дидактичний принцип наступності знань шкільних курсів природознавства та фізичної географії, тому, на нашу думку, слушним є або включення базового для географії поняття «геосистема» (природний комплекс, ландшафт) до змісту шкільного курсу природознавства, або згадування екосистем, їх особливостей та співвідношення з поняттям природного комплексу у змісті загальної географії. В іншому випадку екологічні знання про цілісність і взаємозв'язки у природі можуть залишитися предметними уламками окремих дисциплін природничого циклу – біології, географії, хімії, фізики.

Література

1. Васильев С. В. Экологическое обучение и воспитание в системе школьного географического образования / С. В. Васильев, В. П. Соломин. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 215 с. **2. Винокурова Н. Ф.** Теория и методика изучения глобальных экологических проблем на основе геоecологического подхода в курсе школьной географии : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.02. «Теория и методика обучения географии» / Н. Ф. Винокурова. – М., 2000. – 42 с. **3. Воїнственський М. А.** Охорона природи : [посіб. для вчителів] / М. А. Воїнственський, С. М. Стойко. – Київ : Радянська школа. 1977. – 144 с. **4. Каропа Г. Н.** Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги. – Минск : НИО, 2000. – 210 с. **5. Копилиць Є. В.** Екологічне виховання шестикласників у процесі вивчення тем «Біосфера» та «Географічна оболонка» / Євгеній Копилиць // Географія та основи економіки в школі. – 2010. – № 3. – С. 34–36. **6. Крищонас В. Л.** Географическое образование в средней школе. Концепция перестройки содержания / В. Л. Крищонас //

География и культура : сб. материалов к IX съезду Географического общества. – Л. : Изд. ГО СССР, 1990. – С. 25–29. **8. Лаптев А. А.** Охрана и оптимизация окружающей среды / А. А. Лаптев, С. И. Приемов, И. Д. Родичкин, Ю. С. Шемшученко; под. ред. А. А. Лаптева. – К. : Киев, 1990. – 256 с. **9. Максаковский В. П.** Географическая культура : [учеб. пособие для студентов вузов] / Владимир Павлович Максаковский. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 416 с. **10.** Навчання географії: Понятійно-термінологічний словник [з грифом МНОМС України] / В. М. Самойленко, Я. Б. Олійник, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва. – Київ : Ніка-Центр, 2014. – 352 с. **11. Немець Л. М.** Стійкий розвиток: соціально-географічні аспекти (на прикладі України) : [монографія] / Л. М. Немець. – Харків : Факт, 2003. – 383 с. **12. Реймерс Н. Ф.** Экология: теории, законы, правила, принципы и гипотезы / Н. Ф. Реймерс. – Москва : Россия молодая, 1994. – 367 с. **13. Руденко Л. Г.** Сучасні парадигми географії / Л. Г. Руденко // Географічна наука і освіта в Україні: [зб. наук. праць] / Гол. ред. Я. Б. Олійник. – Київ : Фітосоціоцентр, 2000. – С. 3–5. **14. Черваньов І. Г.** Інвайроментологія – наука про «оселю людини» та її поступ / І. Г. Черваньов // Український географічний журнал. – 2004. – № 1. – С. 57–64.

РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

УДК 351.746:355.477

Ігор Блощинський

ОБҐРУНТУВАННЯ РІВНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ПІД ЧАС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Блощинський І. Г. Обґрунтування рівнів професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час фахової підготовки з використанням технологій дистанційного навчання.

У статті обґрунтовано три рівні сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час їх фахової підготовки з використанням технологій дистанційного навчання – низький, середній і високий. Автор характеризує ці рівні відповідно до компонентів, критеріїв та показників розвиненості професійної компетентності майбутніх офіцерів у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького в умовах застосування дистанційних технологій навчання.

Ключові слова: майбутній офіцер-прикордонник, рівні сформованості, професійна компетентність, технології дистанційного навчання.

Блощинский И. Г. Обоснование уровней профессиональной компетентности будущих офицеров-пограничников в процессе специальной подготовке с использованием технологий дистанционного обучения

В статье обоснованы три уровня сформированности профессиональной компетентности будущих офицеров-пограничников в процессе специальной подготовке с использованием технологий дистанционного обучения - высокий, средний и низкий. Автор представляет характеристику этих уровней в соответствии с компонентами, критериями и показателями профессиональной компетентности будущих офицеров в Национальной академии Государственной пограничной службы Украины имени Богдана Хмельницкого в условиях применения дистанционных технологий обучения.

Ключевые слова: будущий офицер-пограничник, уровни сформированности, профессиональная компетентность, технологии дистанционного обучения.

Bloshchynskyi I. H. Substantiation of levels of future borderguard officers' professional competence during special training with the usage of distance learning technologies.

In the article three levels of future borderguard officers' professional competence formation during their training with the usage of distance learning technologies: high, medium and low are substantiated. The author characterizes these levels according to components, criteria and indicators of future borderguard officers' professional competence development at the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi. Future borderguard officers with a low level of professional competence formation are characterized by the fact that they almost do not express a desire to succeed in the professional activity; they have a little aspiration for professional self-improvement and successful use of information and distance learning technologies to perform the tasks of border protection. These servicemen have insufficient cognitive activity and not always realize the need for continuous professional development. These

ccadets can not predict and have low responsibility in decision-making; they are not always confident in their actions.

Future borderguard officers with an average level of professional competence formation are characterized by the fact that they usually have a desire to succeed in the profession for solving operational and service tasks; in most cases, they seek professional self-improvement and their internal motivation to improve the professional competence is rather pronounced; they can apply their knowledge in daily activities and in interpersonal and professional communication. Cadets' cognitive activity grows during the use of information and distance learning technologies. In most cases they are able to predict and to make unconventional decisions; they recognize the need for continuous development.

Future borderguard officers with a high level of development of professional competence realize the need and importance of raising its level. These cadets always exhibit cognitive activity and can predict. They know how to work with the technical means of border protection and perform systematic comparisons, systematization of information. In difficult situations they may find emotional stability; they have understanding and awareness of the importance of self-education, ability to apply theoretical knowledge to solve complex professional tasks that do not have a standard method of solving, or tasks that require creativity; they are confident in their actions.

Key words: future borderguard officer, levels, professional competence, distance learning technologies.

Удосконалення й розвиток сучасної системи заходів з охорони та захисту державного кордону (ДК), перетворення прикордонного відомства у військову структуру, яка б ефективно виконувала завдання із захисту інтересів України на ДК, передбачає підвищення рівня професійної компетентності персоналу, а особливо становлення особистості майбутнього офіцера, перехід у стан, який дозволяє продуктивно та висококваліфіковано виконувати професійно-функціональні обов'язки. Професійна компетентність офіцерів-прикордонників під час фахової підготовки повинна бути структурована як система, яка включає мотиваційно-ціннісний, комунікативно-культурологічний, когнітивно-поведінковий, операційно-діяльнісний і технологічний компоненти.

Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників визначається потребами суспільства у випереджувальній освіті та їх професійно-особистісному розвитку. Динамічні темпи накопичення інформації вимагають від офіцерів-прикордонників постійного поповнення і поглиблення набутих знань, а застосування дистанційних технологій, які передбачають широке використання комп'ютерної техніки й сучасних засобів телекомунікації сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення майбутніх фахівців Державної прикордонної служби України (ДПСУ).

Професійна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників, яка передбачає досягнення запланованих цілей під час навчання, обумовлена подальшим професійним становленням і візцевим виконанням випускником своїх обов'язків за місцем проходження служби. Широко відомі праці зарубіжних педагогів і психологів В. Беспалька, П. Гальперіна, Б. Гершунського, Н. Кузьміної, І. Роберт та ін. Особливості формування військової компетентності офіцерів досліджують Л. Боровик, О. Губарєва, Г. Марченко та ін. Водночас поза увагою дослідників залишається розвиток професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у системі їх фахової підготовки з використанням технологій дистанційного навчання (ДН).

Мета статті – охарактеризувати рівні професійної компетентності майбутніх

офіцерів-прикордонників під час фахової підготовки з використанням технологій дистанційного навчання.

Професійна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників полягає у формуванні комплексу якостей, які відповідають вимогам професійної діяльності військовослужбовців ДПСУ та передбачає здатність до активних дій, пов'язаних із умінням використовувати знання та вміння у практичній діяльності. Як зазначає Е. Сарафанюк [5], об'єктом навчально-виховного впливу є курсанти, що пройшли військово-професійний відбір; навчальна діяльність є основним службовим обов'язком курсантів; зміст, форми, методи і засоби її реалізації визначаються науково-технічним прогресом у військовій галузі. Отже, випускник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького (НАДПСУ) – це не лише військовий офіцер у конкретній галузі охорони ДК, але й організатор, військовий педагог і вихователь. Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) [4] підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників НАДПСУ (ОКР – бакалавр, спеціальність – «Охорона та захист державного кордону (ОЗДК)», кваліфікація – офіцер управління основними підрозділами охорони кордону) передбачає три рівні сформованості умінь: ознайомлювально орієнтовний (уміння виконувати типові завдання шляхом підстановки числових даних); понятійно-аналітичний (уміння здійснювати смислове виділення, пояснення, аналіз, використовувати раніше засвоєнні знання у типових ситуаціях діяльності); продуктивно-синтетичний (уміння здійснювати синтез, генерувати нові уявлення, використовувати раніше засвоєні знання в нетипових, нестандартних ситуаціях діяльності).

Як зазначає О. Діденко, продуктивно-синтетичний рівень є найвищим, оскільки «передбачає творчість, здатність генерувати нові ідеї, уміння успішно вирішувати нестандартні завдання, упевнено діяти в непередбачуваних ситуаціях...» [1]. Для визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників проаналізовано усталені у військовій педагогіці підходи та результати досліджень. Загалом результати аналізу наукової літератури [2; 3] дозволили стверджувати, що в процесі обґрунтування рівнів сформованості відповідного об'єкта дослідники пропонують враховувати такі вимоги: рівні повинні бути чітко помітними індикаторами розвитку об'єкта; перехід від одного рівня до іншого повинен відображати ступінь розвитку об'єкта, при цьому кожен рівень повинен бути логічно пов'язаним, як з нижчим, так і з вищим, бути результатом розвитку об'єкта. До прикладу, З. Слєпкань [6] акцентує увагу на тому, що важливо проводити розподіл рівнів на вищі та нижчі за ознакою умов їх вияву. Зазвичай, у наукових дослідженнях використовують різну шкалу оцінки сформованості досліджуваної особистісної якості. При цьому, на нашу думку, вона не повинна бути громіздкою чи складною у застосуванні, а має враховувати особливості досліджуваного явища та бути зручною у користуванні.

Спираючись на результати досліджень з питань формування та розвитку професійних якостей у майбутніх офіцерів-прикордонників визначено конкретні шляхи та методи їх діагностування, а саме: спостереження за курсантами під час практичних і семінарських занять; анкетування; індивідуальні та групові бесіди; аналіз результатів навчально-пізнавальної діяльності; аналіз особистісного розвитку курсантів; аналіз усних відповідей і висловлювань курсантів; метод тестування (методику незакінчених речень, методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, опитувальник «Творче мислення», тестування «Креативність»); розв'язування проблемних ситуацій та професійних завдань; розв'язування комплексних контрольних завдань із дисциплін, які мають військово-професійне

спрямування. Урахування структури професійної компетентності, теоретичне обґрунтування критеріїв і показників (табл. 1) дозволило визначити її рівні. Умовно нами виокремлено низький, середній та високий рівні сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Схарактеризуємо детальніше кожний рівень.

Таблиця 1

**Компоненти, критерії і показники розвиненості професійної компетентності
майбутніх офіцерів-прикордонників**

Компоненти	Критерії	Показники
мотиваційно-ціннісний	мотиваційно-цільовий	наявність внутрішніх та зовнішніх мотивів засвоєння фахових дисциплін; сформованість ціннісних орієнтацій та інтересу до професійної діяльності; прагнення до успішного використання можливостей інформаційних технологій (ІТ) та технологій ДН для вирішення завдань з охорони ДК; бажання досягти успіхів у професійній діяльності; прагнення до професійного самовдосконалення; розвиненість професійно необхідних якостей, насамперед відповідальності, організованості, самостійності, комунікабельності та наполегливості у вивченні фахових дисциплін
комунікативно-культурологічний	соціо-прогностичний	володіння фаховими знаннями та практичними навичками ділової комунікації; здатність прогнозувати, критично оцінювати свої дії та дії інших осіб у професійній діяльності; сформованість професійних і комунікаційних умінь готовності офіцерів-прикордонників до взаємодії (з персоналом, громадянами); усвідомлення свого професійного рівня; ефективність вирішення міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів у прикордонних колективах; дотримання норм і принципів моралі у професійній діяльності
когнітивно-поведінковий	пізнавально-інформаційний	обсяг та якість засвоєння знань засобами ДН з професійно-орієнтованих дисциплін; глибина та міцність засвоєння фахових знань з різних напрямків професійної діяльності засобами ДН; знання особливостей управління персоналом, принципів та методів ефективного управлінського впливу; продуктивність інтелекту, вольові якості особистості та ін.
операційно-діяльнісний	навчально-результативний	адекватне самооцінювання, активний саморозвиток та професійне самовдосконалення; ефективність виконання завдань з охорони ДК; уміння встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних умовах та здійснювати ефективний переконуючий вплив; інтелектуальний, психологічний та фізичний

Компоненти	Критерії	Показники
		саморозвиток
технологічний	структурно-логічний	логічна побудова та викладання навчального матеріалу для підвищення ефективності його засвоєння; максимальне використання ІТ та технологій ДН у професійній діяльності; уміння працювати з різноманітними джерелами інформації та здійснювати її порівняння, узагальнення, алгоритмізацію (структурування), систематизацію; здатність до перетворення інформації; розроблення і впровадження у навчальний процес засобів ДН

Майбутні офіцери-прикордонники з *низьким рівнем* сформованості професійної компетентності характеризуються тим, що вони майже не виявляють бажання досягти успіхів у професійній діяльності, не завжди допитливі; мають невелике прагнення до професійного самовдосконалення та успішного використання можливостей ІТ, технологій ДН для розв'язання завдань з охорони ДК; розвиненість професійно необхідних якостей, насамперед відповідальності, організованості, самостійності, комунікабельності та наполегливості під час вивчення фахових дисциплін виражені нечітко; сформованості інтересу до професійної діяльності та бажання дисципліновано виконувати завдання не виявлено. Такі військовослужбовці не прагнуть до свідомого опанування знань з різних напрямків професійної діяльності; не можуть вільно застосовувати набуті знання в повсякденній діяльності для розв'язання професійних завдань та під час міжособистісного і професійного спілкування; вони мають недостатню пізнавальну активність і наявність ціннісних орієнтацій; не завжди визнають необхідність безперервного розвитку в професійній сфері та байдужі до розв'язування творчих фахових завдань.

Курсанти з таким рівнем професійної компетентності не уміють прогнозувати, критично оцінювати свої дії та дії інших осіб у професійній діяльності; вони належним чином не усвідомлюють свого професійного рівня; не вміють самостійно формулювати практичні завдання та не завжди здатні приймати нестандартні рішення; не завжди дотримуються норм і принципів моралі у професійній діяльності; у них низька відповідальність під час прийняття рішень; вони не завжди впевнені у своїх діях; не підвищують рівень своєї професійної компетентності. Тобто такі військовослужбовці мають несистемні знання з тактики прикордонної служби, мають прогалини щодо особливостей організації охорони кордону відповідно до чинного законодавства та відомчих інструкцій; вони мають поверхові уявлення про специфіку міжособистісного спілкування, методи та механізми комунікативної взаємодії, способи ефективного вирішення міжособистісних і внутрішньоособистісних конфліктів у прикордонних колективах, а також про основні шляхи і засоби професійного зростання та самоосвіти. Вони в багатьох випадках не вміють працювати з різноманітними джерелами інформації та здійснювати порівняння, узагальнення, систематизацію інформації; їм важко встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних умовах та здійснювати ефективний переконуючий вплив; у складних ситуаціях вони виявляють емоційну нестійкість, мають труднощі щодо здійснення адекватної самооцінки, часто не готові до активного саморозвитку та професійного самовдосконалення.

Майбутні офіцери-прикордонники з *середнім рівнем* сформованості професійної

компетентності характеризуються тим, що вони переважно мають бажання досягти успіхів у професійній діяльності для вирішення завдань оперативно-службової діяльності (ОСД), у певних ситуаціях виявляють допитливість; у більшості випадків прагнуть до професійного самовдосконалення та до свідомого опанування знань з різних напрямків професійної діяльності, їхня внутрішня мотивація до підвищення рівня професійної компетентності досить виражена; вони можуть застосовувати набуті знання у повсякденній діяльності та під час міжособистісного й професійного спілкування, уміють застосовувати теоретичні знання для вирішення стандартних професійних завдань, досить часто бажають дисципліновано виконувати завдання. Пізнавальна активність офіцерів-прикордонників зростає під час застосування ІТ та технологій ДН у професійній діяльності. Більшість з них частково задіяні для самовиховання персоналу, керуючись особистими і професійними мотивами.

Курсанти з середнім рівнем розвиненості професійної компетентності майже завжди розуміють необхідність та важливість підвищення її рівня; у більшості випадків уміють прогнозувати, критично оцінювати свої дії та дії інших осіб у професійній діяльності та здатні приймати нестандартні рішення; такі військовослужбовці переважно дотримуються норм і принципів моралі у професійній діяльності; у них розвинена відповідальність за свої дії. Професійно необхідні якості, насамперед відповідальність, організованість, самостійність, комунікабельність курсанти виявляють майже завжди, вони визнають необхідність безперервного розвитку в професійній сфері, але не завжди докладають щодо цього зусиль. Вони мають належні знання тактики прикордонної служби, особливостей організації охорони кордону відповідно до чинного законодавства та відомчих інструкцій; знання про особливості управління персоналом, специфіку організації міжособистісної взаємодії під час виконання завдань з охорони ДК у таких курсантів системні; вони мають належне уявлення про специфіку міжособистісного спілкування, методи та механізми комунікативної взаємодії, хоча не досить чітко можуть охарактеризувати способи ефективного розв'язання міжособистісних і внутрішньоособистісних конфліктів у прикордонних колективах, а також основні шляхи й засоби професійного зростання й самоосвіти.

Такі курсанти мають слабку мотивацію до самостійного вивчення теоретичних і практичних основ дисциплін циклу професійної та практичної підготовки; в більшості випадків уміють здійснювати управлінський та організаційний вплив, приймати виважені та обґрунтовані рішення; уміють працювати з різноманітними джерелами інформації, хоча не завжди системно можуть здійснювати порівняння, узагальнення, систематизацію інформації; їм вдається належним чином встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних умовах і здійснювати переконуючий вплив; у складних ситуаціях вони виявляють емоційну стійкість, вміють здійснювати адекватну самооцінку, вживають заходи щодо активного саморозвитку та професійного самовдосконалення.

Майбутні офіцери-прикордонники з *високим рівнем* розвиненості професійної компетентності розуміють необхідність та важливість підвищення її рівня, прагнуть до професійного самовдосконалення, завжди виявляють допитливість; вони мають яскраво виражене бажання досягти успіхів у професійній діяльності; відповідальні, організовані, самостійні, комунікабельні, визнають необхідність безперервного розвитку у професійній сфері та наполегливо працюють у цьому напрямі. Такі військовослужбовці у всіх випадках прагнуть свідомо опановувати знання з різних напрямків професійної діяльності та можуть ґрунтовно застосовувати набуті знання у повсякденній діяльності та під час міжособистісного й професійного спілкування; у всіх випадках виявляють пізнавальну

активність; завжди розуміють професійнокультурні явища та знають способи їх відображення у професійній діяльності; вміють прогнозувати, критично оцінювати свої дії та дії інших осіб у професійній діяльності з урахуванням професійного розвитку; вони належним чином усвідомлюють свій професійний рівень, вміють самостійно формулювати практичні завдання та здатні приймати нестандартні рішення.

Курсанти мають ґрунтовні та системні знання тактики прикордонної служби, особливостей організації охорони кордону відповідно до чинного законодавства та відомчих інструкцій; ґрунтовно та різностороннє обізнані про особливості управління персоналом, специфіку організації міжособистісної взаємодії під час виконання завдань з охорони ДК; мають глибокі знання про специфіку міжособистісного спілкування, методи та механізми комунікативної взаємодії, чітко можуть охарактеризувати способи ефективного вирішення міжособистісних і внутрішньоособистісних конфліктів у прикордонних колективах, а також основні шляхи і засоби професійного зростання й самоосвіти. Майбутні офіцери-прикордонники на високому рівні сформованості професійної компетентності характеризуються ініціативністю, креативністю, активністю в навчально-пізнавальній діяльності, бездоганно володіють прийомами роботи з технічними засобами охорони ДК; вони вміють працювати з різноманітними джерелами інформації, системно здійснювати порівняння, узагальнення, систематизацію інформації; їм вдається встановлювати ефективні міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних умовах та здійснювати ефективний переконуючий вплив; у складних ситуаціях вони завжди виявляють емоційну стійкість, вміють здійснювати адекватну самооцінку, наполегливо працюють на саморозвиток і професійне самовдосконалення. Вони мають розуміння значення та усвідомлення потреби у самоосвіті; стійке прагнення до саморозвитку й самовдосконалення; вміння застосовувати теоретичні знання для розв'язання складних професійних завдань, які не мають стандартного методу вирішення, або завдань, які потребують творчого підходу, вияв ініціативи, самостійності і готовності до практичної діяльності в умовах ОСД правоохоронного органу; такі курсанти завжди дотримуються норм і принципів моралі у професійній діяльності; у них розвинена висока відповідальність за свої дії; вони впевнені у своїх діях.

Специфіка підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників обумовлена цілями й особливостями їх професійної діяльності, необхідністю виконувати широкий спектр завдань з охорони ДК. Науковий аналіз теоретичних підходів до проблеми визначення сформованості рівнів професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників дозволив визначити конкретні шляхи та методи їх діагностування. Виходячи з компонентів, показників і критеріїв визначення сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час фахової підготовки з використанням технологій ДН виокремлено та охарактеризовано три рівні сформованості їх професійної компетентності – низький, середній і високий.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку вважаємо удосконалення методики викладання фахових дисциплін на основі використання технологій ДН та формування в офіцерів-прикордонників позитивної мотивації.

Література

- 1. Діденко О. В.** Формування професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : [монографія] / О. В. Діденко. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2009. – 407 с.
- 2. Дяченко В. І.** Методика діагностики професійної успішності співробітника органів

внутрішніх справ / В. І. Дяченко // Вісн. Одес. ін-ту внутр. справ. – 1998. – № 4. – С. 179–184.

3. Нещадим М. І. Особливості застосування психологічної діагностики в процесі психолого-педагогічного забезпечення підготовки військових фахівців / М. Нещадим // Військова освіта. – 2002. – № 10. – С. 3–14.

4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика на випускника Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького / НАДПСУ. – Хмельницький: Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2003. – 36 с.

5. Сарафанюк Е. І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Е. І. Сарафанюк. – Одеса, 2005. – 22 с.

6. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – Київ: Вища школа, 2005. – 239 с.

УДК [378.147:016+378.14]:81'25 –057.4

Тетяна Бочарникова

МОЖЛИВОСТІ ПОЄДНАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ТА КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Бочарникова Т. Ф. Можливості поєднання компетентнісного та контекстного підходів у фаховій підготовці майбутніх перекладачів.

У статті аналізуються можливості поєднання компетентнісного та контекстного підходів у фаховій підготовці майбутніх перекладачів. Вивчається сутність компетентнісного та контекстного підходів. Наголошується на необхідності доповнення компетентнісного підходу контекстним у процесі професійної підготовки студентів, що характеризується максимальним наближенням змісту та форм навчання до змісту і форм професійної діяльності фахівця. Уточнюються поняття «перекладацька діяльність», «професійна компетентність» та «перекладацька компетенція».

Ключові слова: майбутній перекладач, контекстний підхід, професійна компетентність, перекладацька діяльність, навчальна діяльність.

Бочарникова Т. Ф. Возможности объединения компетентностного и контекстного подходов в профессиональной подготовке будущих переводчиков.

В статье анализируются возможности объединения компетентностного и контекстного подходов в профессиональной подготовке будущих переводчиков. Изучается сущность компетентностного и контекстного подходов. Акцентируется внимание на необходимости дополнения компетентностного подхода контекстным в процессе профессиональной подготовки студентов, который характеризуется максимальным приближением содержания и форм обучения к содержанию и формам профессиональной деятельности специалиста. Уточняются понятия «переводческая деятельность», «профессиональная компетентность» и «переводческая компетенция».

Ключевые слова: будущий переводчик, контекстный подход, профессиональная компетентность, переводческая деятельность, учебная деятельность.

Bocharnikova T. F. Professional training of future translators within the framework of the competence-based and contextual approaches.

The possibilities of combining competence-based and contextual approaches in the training of future translators are analyzed in the article. The essence of competence-based and contextual approaches is studied. It is emphasized the necessity to add contextual approach to competence-based in the course of students' professional training, which is characterized by the maximum approximation of the content and forms of training to the content and forms of professional activity. The concepts of «translation activity», «professional competence» and «translation competence» are given.

Key words: future translator, contextual approach, professional competence, translation activity, learning activity.

Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти в Україні та за кордоном характеризується низкою тенденцій, до яких можна віднести неперервність, гуманізацію, модернізацію, інтеграцію й інтенсифікацію. На сьогодні запорукою успішної професійної підготовки майбутніх спеціалістів, безсумнівно, є наслідування зазначених тенденцій. Професійна підготовка спеціаліста – це засвоєння системи знань, умінь, навичок та особистісних якостей, орієнтованих на конкретну фахову діяльність.

Укази Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» [8] та «Про заходи вдосконалення системи вищої освіти України» [7], Концепція професійної освіти України та Національна Доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті підкреслюють, що держава несе відповідальність за підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до професійного розвитку, опанування та впровадження інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

Результатом процесу професійної підготовки є висококваліфікований, конкурентоспроможний, компетентний спеціаліст, покликаний працювати на рівні міжнародних стандартів, зацікавлений у постійному фаховому зростанні та готовий як до професійної, так і до соціальної мобільності [5].

Підготовку майбутніх перекладачів та формування їхньої професійної компетентності вивчали вітчизняні та зарубіжні науковці: В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, В. Сафонова, І. Халєєва та ін. Питання компетентнісного підходу у професійній підготовці сучасних фахівців отримала висвітлення у працях А. Алексюка, І. Беха, Ю. Варданяна, О. Глузмана, І. Зязюна, М. Кадемії, Н. Кузьміної, В. Лугового, В. Петрук та інших науковців.

Ми погоджуємося з думкою К. Борсук, яка стверджує, що відсутність єдиного узагальненого підходу до визначення компетентності перекладача може призвести до неспроможності випускника вищого навчального закладу до виживання та стійкої професійної життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного та інформаційно-комунікаційного простору [1, с. 163–164].

Метою статті є вивчення можливості поєднання компетентнісного та контекстного підходів у фаховій підготовці майбутніх перекладачів.

На нашу думку, головним недоліком традиційної професійної освіти є недостатня орієнтованість на основну мету професійної підготовки. У змісті фахової підготовки перекладачів це виявляється у:

- відсутності специфічного методологічного професійно спрямованого підходу до викладання рідної та іноземної мов;
- надмірній теоретизації дисциплін, що викладаються;
- неузгодженості вимог до обсягу і якості знань, що висуваються до мовних дисциплін та практичних курсів перекладу;

– недостатньо виражених міждисциплінарних зв'язках.

Указані суперечності традиційної підготовки майбутніх фахівців неодноразово підкреслювалися А. Вербицьким, який уважав, що традиційна модель підготовки спеціаліста, спрямована на засвоєння змісту освіти у вигляді знань, умінь та навичок, не відповідала потребам виховання його професійної особистості [2; 3].

Відтак виникає питання щодо підходів до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. На нашу думку, такі підходи повинні орієнтуватися на активізацію навчальної діяльності, підвищення мотивації та практичне оволодіння іноземними мовами у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів.

У випадку підготовки майбутніх перекладачів мета їхньої лінгвістичної підготовки не завжди відповідає вимогам, що висуваються до професійного володіння іноземними мовами, оскільки прагнення до фундаменталізації освіти, до підготовки спеціалістів широкого профілю не завжди враховує лінгвоосвітній потенціал мовної підготовки у фаховому становленні особистості перекладача, формуванні його професійного мислення, збагаченні його мовних практик.

Безсумнівно, осмислення та формування професійно значущих компетенцій повинно здійснюватися на етапі мовного навчання, що передуює перекладацькій підготовці та професійній спеціалізації, оскільки володіння такими компетенціями (на рідній та іноземній мові) дозволяє студентам легше оволодіти базовими перекладацькими діями на професійному рівні.

Слід підкреслити, що перекладацьку діяльність ми розуміємо як особливий вид мовленнєвої діяльності, спрямований на реалізацію завдань лінгвістичної комунікації. Професійна компетентність є інтегративною якістю особистості перекладача, що складається з лінгвістичної, міжкультурної, психологічної та комунікативної компетенцій та дозволяє перекладачеві на високому рівні виконувати фахову діяльність.

Зазначимо, що поняття «перекладацька компетенція» є предметом дослідження багатьох науковців і розуміється як здатність перекладати (усно або письмово) на професійному рівні. До спеціальних перекладацьких компетенцій належать:

- базова компетенція: знання про переклад, основні поняття перекладознавства;
- дискурсивна компетенція: знання законів побудови дискурсу і його жанрових різновидів в іноземній та рідній мовах;
- спеціальна компетенція: професійна іншомовна комунікативна компетенція – сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють на належному рівні здійснювати комунікативну іншомовну діяльність у галузі конкретної професії: специфічні знання та вміння для виконання певного виду професійної діяльності. У формуванні спеціальної компетенції і полягає специфіка цілей даної системи навчання [4, с. 25–28].

Викладання дисциплін на базі компетентнісного підходу змінює звичну стратегію навчання, концентруючи увагу на формуванні професійної мовної особистості майбутніх спеціалістів, на розвитку пізнавальних та професійних мотивів, умінь самостійно оволодівати знаннями, оновлювати та збагачувати їх. Отже, формування специфічних компетенцій, що відіграють роль основних компонентів професійного мислення, стає обов'язковим першим щаблем становлення професійної компетентності як здатності ефективно здійснювати професійну діяльність.

З огляду на викладене вище метою професійної лінгвістичної підготовки визначемо навчання студентів стратегіям засвоєння іноземних мов, методологічним основам текстової діяльності, професійно значущим діям на рідній та іноземній мовах, тобто умінню

встановлювати певні міждисциплінарні зв'язки.

Завдяки цьому змінюються й освітні цілі студентів – майбутніх перекладачів: вивчаючи іноземні мови, не тільки оволодіти лінгвістичною компетенцією, але й навчитися сприймати та утримувати в пам'яті зміст повідомлення, виокремлювати його змістовні одиниці, поєднувати їх у більш об'ємні інформативні блоки, формулювати та перефразовувати зміст повідомлень, усвідомлювати та зберігати при відтворенні змісту типову та жанрову специфіку тексту, адекватно інтерпретувати зміст мовної та немовної поведінки представників іншомовної культури, орієнтуватися в соціокультурному контексті конкретної комунікативної ситуації.

Саме в цьому, на нашу думку, полягає специфіка формування професійного володіння мовою. Основою професійної мовної особистості стає розвиток її інтелектуальних якостей. А мовленнєвий досвід збагачується у такому випадку професійно значущими компетенціями (семантичною, інтерпретативною, текстовою та міжкультурною) як у рідній мові, так і в іноземних. Виходячи із зазначеного, вважаємо, що орієнтація на розв'язання комунікативних та квазіпрофесійних завдань допомагають студентам осмислено готуватися до оволодіння перекладацькою професією. Спираючись на розвиток професійно значущих компетенцій, міждисциплінарна дидактична система забезпечує координацію мовних дисциплін зі спеціальними перекладацькими предметами.

Перехід на нові стандарти дає студентам більше можливостей для самостійного вибудовування освітньої траєкторії відповідно до своїх задатків, здібностей та можливостей. У такому випадку посилюється роль викладача в уточненні цілей та плануванні навчальної діяльності.

Водночас перехід на дворівневу систему («бакалавр – магістр») виявив більш складні завдання – забезпечити професійну мовну та перекладацьку підготовку студентів за чотири роки. Беручи до уваги той факт, що у студентів-вступників на перекладацькі факультети здібності до перекладацької діяльності не завжди сформовані, виявляються більш серйозні суперечності: традиційні методи професійної підготовки майбутніх перекладачів не можуть забезпечити ефективну перекладацьку підготовку за такий короткий термін. З одного боку, нові вимоги до вищої освіти передбачають переоцінку підходів до самостійної роботи та посилення ролі професійно спрямованих інтерактивних форм проведення занять. З іншого боку, ці вимоги, розроблені на основі компетентнісного підходу, передбачають отримання кінцевого результату навчання у вигляді набору знань, умінь та навичок, доведених до рівня компетенції, формуючих здатність самостійно застосовувати їх у практичних ситуаціях професійної діяльності. Проте виникає логічне запитання: у який спосіб довести знання та вміння до рівня компетенцій?

Так, на нашу думку, у межах підготовки професійних перекладачів як посередників у міжкультурній комунікації необхідною є інтеграція теорії контекстного навчання та методології компетентнісного, міжкультурного та когнітивно-комунікативного підходів, на основі яких і мають розроблятися дидактичні матеріали.

Відтак особливого значення в системі підготовки професійних перекладачів набуває фаза орієнтації в майбутній професії [6, с. 66–76], спрямована на:

- розуміння специфіки та основних функцій професійної діяльності;
- усвідомлення психологічних, комунікативних, особистісних вимог, що висуваються до професії;
- виявлення професійно значущих інтелектуальних, мовленнєвих та особистісних якостей, їх розвиток та удосконалення у процесі навчання;

– розуміння відповідальності за вибір професії та за процес її набуття.

Важливо, щоб абітурієнти, обираючи професію перекладача, добре уявляли собі вимоги до цієї професії та порівнювали з ними свої здібності й можливості: щоб до вступу на перекладацький факультет вони могли сформулювати не тільки те, *«що»* вони зобов'язані знати і вміти, але й те *«як»* знати, щоб опанувати обрану професію.

Так, на факультеті «Референт-перекладач» Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» організовано низку заходів, що сприяють створенню відповідного освітнього середовища, з-поміж яких можна виокремити зустрічі з перекладачами-практиками, відкриті заняття з перекладу та мовних дисциплін. На заняттях викладачі мовних дисциплін активно використовують завдання на перефразування, розігрування та моделювання професійних ситуацій, що вимагають знання культури країн, мови яких вивчаються, та володіння мовленнєвим етикетом рідною мовою. Такі види робіт, безсумнівно, сприяють тому, що: майбутні перекладачі змінюють пасивну роль на роль активного учасника навчального процесу, оскільки мають доводити та відстоювати власну позицію, вибудовувати комунікацію в групі; аналіз кожної конкретної ситуації дозволяє закріплювати навички усної та письмової комунікації, використовувати іноземну мову як інструмент для розв'язання поставлених завдань тощо.

На молодших курсах створенню професійного освітнього середовища сприяють численні професійно спрямовані свята, ігри та конкурси (фонетичний, орфографічний, лінгвокраїнознавчий, театральний, Тиждень іноземних мов і культур, День перекладача, різноманітні прес-конференції, засідання Євроклубу).

Для студентів старших курсів проводяться імітаційно-ділові ігри, у яких активну участь беруть носії іноземних мов. Зазначений тип навчання поєднує елементи ролевих, імітаційних та ділових ігор, дозволяє імітувати всі аспекти перекладацької діяльності, завдяки чому стає можливим скорочення часу накопичення професійного досвіду, формування у майбутніх фахівців цілісного уявлення про професію перекладача.

Вивчення можливостей поєднання компетентнісного та контекстного підходів у фаховій підготовці майбутніх перекладачів надало змогу зробити висновок про необхідність інтеграції теорії контекстного навчання та методології компетентнісного, на основі яких і мають розроблятися та удосконалюватися форми професійної підготовки майбутніх перекладачів. Перспективним вважаємо подальше вивчення можливостей контекстного підходу у фаховій підготовці майбутніх філологів та перекладачів.

Література

- 1. Борсук К. М.** Порівняльний аналіз підходів до визначення професійної компетентності сучасного перекладача / К. М. Борсук // Порівняльна професійна педагогіка. – 2013. – №1. – С. 163–173.
- 2. Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
- 3. Вербицкий А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения: [материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г.] / А. А. Вербицкий – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
- 4. Гавриленко Н. Н.** Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации / Н. Н. Гавриленко. – Москва : Научно-техническое общество имени академика С. И. Вавилова, 2009. – 178 с.
- 5. Лунев А. Н.,** Социальная практика как философское основание педагогического стратегирования в техническом вузе / А. Н. Лунев, Н. Б. Пугачева // Общество: философия, история, культура. – 2013. – № 4. – С. 34–37.
- 6. Поршнева Е. Р.** Роль профессиональной ориентации в повышении эффективности

обучения переводчиков-профессионалов / Е. Р. Поршнева // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 1. – С. 26–32. 7. Указ Президента України «Про заходи вдосконалення системи вищої освіти України» / Міністерство освіти і науки України. – № 199/2004, 17.02. – Київ, 2004 8. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» / Міністерство освіти і науки України. – №347/2002, 17.04. – Київ, 2002.

УДК 378.025:81.111

Юлія Лаптінова

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ВИКОНАВЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Лаптінова Ю. І. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх музикантів-виконавців у процесі навчання англійського діалогічного мовлення.

У статті запропоновано подальше розроблення теоретико-методичної концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у навчальному процесі вищого навчального закладу. З'ясовано труднощі викладання іноземної мови на немовних спеціальностях з урахуванням специфіки музично-виконавської професійної діяльності. Розглянуто специфічні особливості діалогу як засобу становлення комунікативної компетентності майбутніх музикантів-виконавців. Запропоновано комплекс спеціальних вправ, на основі якого можна створити оптимальні умови для формування діалогічних умінь студентів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, діалогічне мовлення, непрофільююча спеціальність, фахова підготовка.

Лаптінова Ю. И. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих музыкантов-исполнителей в процессе обучения английской диалогической речи.

В статье предложена дальнейшую разработку теоретико-методической концепции формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в учебном процессе высшего учебного заведения. Выявлены сложности преподавания иностранного языка на неязыковых специальностях с учетом специфики музыкально-исполнительской профессиональной деятельности. Рассмотрены специфические особенности диалога как средства становления коммуникативной компетентности будущих музыкантов-исполнителей. Предложен комплекс специальных упражнений, на основе которого можно создать оптимальные условия для формирования диалогических умений студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, диалогическая речь, непрофилирующая специальность, профессиональная подготовка.

Laptnova Yu. I. The formation of foreign language communicative competence of future musicians in teaching English dialogical speech.

The article suggests the further development of theoretical and methodological concept of foreign language communicative competence formation of future professionals in the educational process of universities.

There was revealed the complexity in teaching Foreign Language for students of non-language specialties taking into account the specificity of musicians' professional activities.

The article analyzes the specific features of dialogue as a means of formation of communicative competence of future musicians.

There was designed a set of special exercises which help to create the appropriate conditions for the formation of students' dialogical skills.

Key words: communicative competence, dialogical speech, non-major specialties, professional training.

Соціально-економічна ситуація, котра склалася нині, розкриває перед майбутніми спеціалістами нові можливості самореалізації, яка може здійснюватися через професійну діяльність в умовах іншомовного суспільства. Професійна діяльність музиканта-виконавця передбачає спілкування із зарубіжними колегами на міжнародному рівні. У цьому зв'язку, окрім високого професійного рівня володіння ґрунтовними знаннями з обраної спеціальності, сучасний фахівець мистецьких спеціальностей повинен вільно володіти однією або кількома іноземними мовами. Відтак першочерговим актуальним завданням освіти постає розвиток іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих навчальних закладах мистецького спрямування.

Іншомовна компетентність постійно знаходиться у фокусі уваги багатьох дослідників. Науковці А. Андриенко, Г. Архипова, Н. Бордовська, Н. Гез, С. Козак, І. Максимова, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко та інші розглядають іншомовну компетентність як багатоаспектне явище і висвітлюють його сутність і структуру.

Незважаючи на досить широкий діапазон існуючих досліджень, рівень розробленості проблеми формування комунікативної компетентності в галузі музичного виконавства з урахуванням специфіки музично-виконавської професійної діяльності залишається недостатнім. Окрім того, досвід роботи в музичному вищому навчальному закладі дав змогу зробити висновок про, загалом, досить низький показник рівня сформованості навичок професійно орієнтованого комунікативного спілкування, що свідчить про недостатньо ефективну організацію процесу мовної підготовки студентів музично-виконавських спеціальностей. Отже, суперечність між усвідомленням комунікативної компетентності як інтегративної основи фахової підготовки музиканта-виконавця і недостатнім фактичним рівнем оволодіння студентами комунікативними уміннями та навичками, необхідними для їх самореалізації в майбутньому професійному середовищі, визначила актуальність та доцільність удосконалення педагогічних технологій, спрямованих на створення умов для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх музикантів-виконавців, зважаючи на специфіку навчального процесу мистецького вищого навчального закладу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати наявні технологічні підходи до підвищення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх музикантів-виконавців у вищих навчальних закладах мистецького профілю та експериментально перевірити їх, визначити напрямки їх подальшого вдосконалення.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

- уточнити ключові поняття дослідження («комунікативна компетентність» та «діалогічне мовлення») на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури;
- охарактеризувати труднощі викладання іноземної мови на немовних спеціальностях;
- виявити педагогічні можливості використання діалогу як засобу сприяння становленню комунікативної компетентності студентів мистецького профілю;

– розробити і запропонувати комплекс спеціальних вправ та завдань, на основі якого можна створити оптимальні умови для формування діалогічних умінь студентів.

Професійна діяльність музиканта передбачає різноманітні ділові контакти за межами концертних залів України. Отже, успішність професійної діяльності майбутнього музиканта великою мірою залежить від рівня його мовно-комунікативної підготовки. Тому серед складників фахової підготовки майбутніх музикантів одну з найважливіших ролей відіграє комунікативна. Комунікативний критерій сформованості творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців передбачає такі показники: уміння швидко й адекватно орієнтуватися в умовах колективної музичної взаємодії; контактність (інтеракція) взаємної перцепції в художньо-творчій діяльності; корекція власної діяльності у процесі комунікативної взаємодії [4]. Комунікативна компетенція розглядається В. Черниш як здатність здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування [8]. Комунікативна компетентність особистості – це вміння вільно, невимушено користуватися мовою у спілкуванні, тобто передавати й обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками, правильно використовувати систему мовленнєвих норм та вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування [2]. Досліджуваний феномен комунікативної компетентності розглядається як динамічна інтегративна особистісна якість, яка визначає готовність і можливість творчої самореалізації в просторі соціального й професійного життя [5]. Отже, комунікативний складник фахової підготовки майбутніх музикантів означає оволодіння культурою діалогу, тобто взаємодію з іншими у процесі спілкування на засадах гуманістичних цінностей.

Для ефективного формування комунікативної компетентності в навчанні іноземних мов необхідно враховувати особливості навчання іноземної мови в мистецьких закладах. Можна зазначити низку труднощів, які ускладнюють формування високого рівня комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей:

1. Неоднаковий рівень підготовки студентів та їх володіння іноземною мовою під час вступу на немовні спеціальності вищого навчального закладу (розподіл студентів на групи за рівнем володіння мовою у практиці викладання іноземної мови не здійснюється).

2. Низький рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови, оскільки на багатьох немовних спеціальностях іноземна мова не є профільюючим предметом.

3. Відсутність рекомендованого МОН України підручника для означеної категорії фахівців, що вимагає від педагогічних працівників значних додаткових зусиль, спрямованих на створення методичного забезпечення викладання предмета: добір та написання текстів іноземною мовою, складання вправ, виготовлення опорного матеріалу. Складність розроблення єдиного навчально-методичного комплексу для студентів, які неоднаково володіють іншомовними комунікативними компетентностями.

4. Надзвичайно малий термін для оволодіння професійною іншомовною комунікативною компетентністю студентами, які фактично змушені починати вивчення іноземної мови «з нуля» (при закладеному в навчальній програмі немовних спеціальностей навантаженні одна пара на тиждень – починаючи з другого курсу).

Зрозуміло, всі ці чотири проблеми тісно взаємопов'язані. Щоб зробити навчання іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ більш ефективним і продуктивним необхідно тим чи тим способом розв'язати їх усі.

Досвід викладання іноземної мови свідчить про те, що значна частина студентів (які часто опиняються в ситуаціях, коли вміння спілкуватися іноземною мовою є особливо важливим), переконана, що така непрофільююча дисципліна, як іноземна мова не віддаляє, а наближає їх до оволодіння професійно важливими знаннями і навичками. Завдання викладача – скористатися позитивною мотивацією, а саме прагненням студентів до спілкування в конкретних професійних та ділових сферах. Опанувати комунікативною компетенцією, не перебуваючи в країні досліджуваної мови. За відсутності реальних умов професійної іншомовної комунікації великого значення набуває використання таких засобів навчання, які максимально можуть наблизити процес вивчення іноземної мови до ситуацій спілкування. Тому викладача повинен – створювати реальні та уявні ситуації ділового спілкування з використанням різних прийомів роботи. Діалог надає можливості створити максимально наближені до реальних ситуацій умови спілкування. Проблему навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення (ПОДМ) досліджують видатні українські та зарубіжні педагоги, психологи та методисти (П. Бех, Н. Гальскова, Л. Котлярова, О. Морська, С. Ніколаєва, Я. Окопна, Ю. Пассов, І. Чірва, С. Шатілов).

Діалог розглядається як ефективний дидактичний засіб накопичення, формування та розвитку суб'єктивних мовленнєвих знань, навичок і вмінь у процесі формування іншомовної професійно зорієнтованої комунікативної компетентності [1]. Діалогічне мовлення має комунікативні, психологічні і лінгвістичні особливості, а саме: воно складається з стимулюючих і реагуючих реплік; характеризується спрямованістю, спонтанністю, емоційністю й експресивністю [3]. Основними характеристиками професійно орієнтованого діалогу є: ініціативність, реакційність, виразність і спрямованість мовлення, логічний взаємозв'язок і взаємозумовленість реплік діалогу, спонтанність мовлення; відповідність комунікативного поведіння ситуації і наміру партнера [7].

Застосування діалогічних ігрових ситуації під час аудиторних занять має великі можливості для формування комунікативної компетентності. Перевагою використання діалогової парної роботи в навчанні іноземної мови вважають створення емоційно комфортного й сприятливого для співпраці студентів мікроклімату. Це відбувається через те, що діалог – це найбільш природній вияв мовленнєвої активності, що базується на внутрішній мотивації мовця (тобто особистої потреби про щось сповістити або дізнатися). Діалог створює позитивний емоційний настрій студентів, оскільки в діалозі (у моделюванні природних актів комунікації) виникає цілковите задоволення від мовленнєвої діяльності. У процесі навчання англійської мови важливою є внутрішня (природна) мотивація, коли студент одержує задоволення від адекватної участі у професійно орієнтованій мовленнєвої діяльності. Професійна спрямованість завдань (ведення діалогу з фаху, обговорення проблем, пов'язаних з музичною специфікою) створює творче напруження, яке, стимулюючи студентів до активної мовленнєвої діяльності, наповнює позитивними емоціями. Саме в діалозі створюються умови для формування комунікативних умінь музикантів, необхідних для їх самореалізації в майбутньому професійному середовищі.

Реалізуються різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виокремити два основних. Відповідно до першого – «зверху вниз» – навчання розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування. Другий – «згори вниз» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

Ми обрали перший шлях – «згори вниз» і виокремили такі рівні (етапи) формування діалогічних навичок і вмінь: перший (підготовчий) – навички імітування (уміння повторювати репліки і поєднувати готові репліки у діалог); другий – уміння будувати мікродіалоги з використанням різних типів наочності на основі запропонованих комунікативних ситуацій; третій – уміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій.

Для забезпечення ефективного розвитку навичок і вмінь діалогічного мовлення, необхідно застосовувати комплекс вправ. Згідно з визначеними етапами формування навичок і вмінь діалогічного мовлення студентів система вправ має містити 3 групи вправ:

–І група – вправи на імітацію. Формування діалогічного мовлення починається з першого (підготовчого) етапу, що передбачає прослуховування діалогу (тексту) – зразка. Мета вправ І групи – навчити учнів оперувати мовним матеріалом (зразками–виразами) у діалогічному мовленні шляхом імітування. На першому етапі студенти не продукують самостійних (ініціативних) реплік, лише повторюють і поєднують готові репліки в діалогічні єдності.

–ІІ група – вправи на реплікування та реконструювання діалогу (наповнення й завершення діалогу) з використанням різних типів наочності. Мета вправ ІІ групи – навчити учнів самостійно швидко й адекватно реагувати на подану репліку, продукувати ініціативну репліку, складати діалог «крок за кроком» за допомогою штучно створених або природних опор.

–ІІІ група – вправи на конструювання без використання різних типів опор. Мета вправ ІІІ групи – навчити учнів складати і вести власні діалоги в комунікативних ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування. Не дозволяється використання опор. Студенти повинні вести бесіду без опори на зразок, використовуючи зміст прочитаного, брати участь у діалогах різних типів у межах програми мовного матеріалу. Учасниками спілкування є самі учні, а вчитель лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюються ролі. Це так звані творчі вправи, в основу яких покладено засвоєну лексику і граматичні структури.

Поетапна методика розвитку діалогічного мовлення студентів перевірена експериментально.

Отже ми дійшли висновку, що фахова підготовка студентів музичних спеціальностей мистецьких вищих навчальних закладів неможлива без формування іншомовної комунікативної компетентності. Під комунікативною компетентністю майбутнього музиканта-виконавця у сучасній науковій думці розуміється здатність реалізовувати усно мовленнєву комунікацію в цілеспрямованій музичній діяльності.

Теоретично обґрунтовано, що природна вмотивованість діалогічного спілкування у сфері професійної діяльності (професійно орієнтоване діалогічне мовлення) забезпечуватиме успішне формування комунікативної компетентності майбутніх музикантів-виконавців.

Розроблено, експериментально перевірено та впроваджено в педагогічну практику вправи для навчання діалогічного мовлення задля поетапного формування комунікативної компетентності у студентів мистецьких вищих навчальних закладів.

Система вправ складається з трьох етапів (рівнів формування діалогічних вмінь): вправи першого етапу спрямовані на засвоєння та оперування діалогічними єдностями; вправи другого етапу спрямовані на розвиток умінь студентів використовувати засвоєні ними види діалогічних єдностей для складання власних діалогів на основі опор; метою вправ третього етапу є розвиток навичок складати і вести самостійний діалог без допомоги будь-

яких опор.

Зроблено висновок про перспективність упровадження в навчальний процес вищого музичного навчального закладу вправ на розвиток діалогічного мовлення, яке є необхідною умовою формування професійних комунікативних умінь студентів музично-виконавських спеціальностей.

Література

1. Бакум З. П. Етапи упровадження навчального діалогу в процесі вивчення іноземних мов майбутніми гірниками /З. П. Бакум, В. О. Лапіна // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць]. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2014. – Вип. 41. – С. 84–85. **2. Безкоровайна О. В.** Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ / О. В. Безкоровайна, Л. В. Мороз // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна. – 2012. – Вип. 25. – С. 142– 145. **3. Берман И. М.** Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. М. Берман. – Москва : Высшая школа, 1970. – 230 с. **4. Воеводін В. В.** Навчальний оркестровий колектив у становленні творчого потенціалу майбутнього музиканта-виконавця / В. В. Воеводін // Науковий Вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського. – Одеса, 2007. – С. 12–19. **5. Мельник І. С.** Інтерактивні технології навчання як засіб розвитку комунікативної компетентності студентів мовних ВНЗ / І. С. Мельник // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2008. – № 10–11, С. 285–294. **6. Пасинок В. Г.** Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема / В. Г. Пасинок; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 1999. – 154 с. **7. Сура Н. А.** Навчання студентів університету професійно орієнтованому спілкуванню іноземною мовою / Н. А. Сура. – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського НУ ім. В. Даля, 2008. – 126 с. **8. Черниш В. В.** Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу / В. В. Черниш // Іноземні мови. – Київ : Ленвіт – 2012. – № 4. – С. 11–27.

УДК 378.371

Віктор Махінов

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ МОВИ І КУЛЬТУРИ В РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Махінов В. М. Особливості взаємодії мови і культури в розвитку соціокультурного компонента іншомовної освіти.

Актуальність дослідження зумовлена значущістю перспективи розвитку соціокультурного компонента в іншомовному освітньому просторі, соціокультурного чинника навчання іноземної мови для формування і розвитку особистості студентів педагогічних ВНЗ, для їх підготовки до професійного спілкування на міжкультурному рівні.

Ключові слова: соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови, соціокультурний аспект навчання іноземної мови, іншомовна комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація, шкільна освіта, загальноєвропейський освітній простір.

Махинов В. М. Особенности взаимодействия языка и культуры в развитии социокультурного компонента иноязычного образования.

Актуальность исследования обусловлена значимостью перспективы развития социокультурного компонента в иноязычном образовательном пространстве, социокультурного фактора обучения иностранному языку для развития и формирования

личности студентов педагогических вузов, для их подготовки к профессиональному общению на межкультурном уровне.

Ключевые слова: социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку, социокультурный аспект обучения иностранному языку, иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, школьное образование, общеевропейское образовательное пространство.

Makhinov V. M. Features of language and culture interaction in the development of sociocultural component of foreign language education.

The relevance of the study is determined by the importance of prospect of sociocultural development in foreign educational environment, sociocultural factors of foreign language training for the development and formation of personality of students of higher educational institutions to train them for the professional communication at cross-cultural level.

Key words: a sociocultural component of the content of foreign language training, sociocultural aspect of foreign language training, foreign communicative competence, cross-cultural communication, school education, the all-European educational environment.

Головний напрям демократичних перетворень в українському суспільстві пов'язаний насамперед із розгортанням економічних, політичних, соціокультурних процесів і формуванням принципово нових морально-етичних взаємовідносин. У цих умовах актуального значення набувають питання зміни пріоритетів виховання молоді: на перший план соціального розвитку виходить не держава чи окрема соціальна спільнота, а людина як найвищий витвір природи, суспільства й цивілізації. «Особистість людини, – зауважує О. Леонтьєв, – породжується у її діяльності, яка здійснює її зв'язки зі світом. Навчання іноземним мовам нині переважно проводиться у контексті соціокультурної специфіки носіїв мови. Соціокультурно орієнтовані методики нині набули досить значного поширення. Використовують їх і викладачі вищих навчальних закладів. Для цього ми передусім маємо зупинитися на соціокультурному аспекті навчання та виховання, філософському розумінні природи і суті мислення, його зв'язку з мовою, з соціокультурною діяльністю людей, а звідці впливають особливості взаємодії мови і культури в розвитку соціокультурного компонента іншомовної освіти.

З позицій, які нас цікавлять, особливо важливо підкреслити, що мислення – це форма духовної, теоретичної діяльності, яка зумовлена умовами життя людей і визначається ними. А ці умови створюють самі люди через цілеспрямовану діяльність. Будь-яка діяльність містить у собі мету, засіб, результат і сам процес діяльності, і, таким чином, її невід'ємною характеристикою є її усвідомленість. Діяльність – це реальна рушійна сила суспільного прогресу й умова самого існування суспільства. Проте історія культури показує, що діяльність як така не є вичерпною підставою людського існування. Якщо її основою виступає свідомо сформульована мета, то основа самої мети знаходиться поза діяльністю, у сфері людських мотивів, ідеалів і цінностей.

Мета статті – всебічно проаналізувати перспективи розвитку соціокультурного компонента в іншомовному освітньому просторі, особливості взаємодії мови і культури в розвитку соціокультурного компонента іншомовної освіти та особливості соціокультурних аспектів під час вивчення іноземних мов.

У своїй всебічній діяльності людина згідно з об'єктивними природними законами взаємодіє не просто з природою, а й з дійсністю, перетвореною попередніми поколіннями.

Принцип діяльності як джерела походження різноманітних продуктів культури і форм суспільного життя відіграв важливу методологічну роль у становленні і розвитку деяких соціальних наук – мовознавства, психології, етнографії тощо. Погляд на світ, відображений у мові особистості, на наш погляд, відображає її ціннісні орієнтації. Оскільки предметом нашого дослідження є особливості взаємодії мови і культури у розвитку соціокультурного компонента іншомовної освіти, іншомовної соціокультурної компетенції, виникає необхідність розглянути поняття «соціокультурний». У Словнику С. Ожегова потрактовано першу частину цього складного слова – «соціо» – як таке, що «відноситься до суспільства, до наук про суспільство». Друга частина цього терміна співвідноситься з поняттям «культура». Проблеми культури вивчаються з різних підходів у різних галузях знань. У галузі філософії й культурології найбільш значущі роботи належать Е. Баллеру, В. Біблеру, В. Давидовичу, М. Заковичу, І. Зязюну, Л. Когану, С. Кримському, Е. Маркарян, В. С. Соловйову, А. А. Швейцеру та ін.; у педагогіці та психології – Б. Ананьєву, І. А. Зимній, В. Кочеткову, Н. Кузьміній, Н. Криловій, Б. Ломову, О. Петровському, В. Сластьоніну, Г. Онкович, О. Щербакову та іншим.

У наш час культура трактується як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що виражається в типах і формах організації життя й діяльності людей та їх взаємозв'язках, а також в утворених ними матеріальних і духовних цінностях. Культура – це складне міждисциплінарне загальнометодологічне поняття, характеристика якого (яка б задовольнила спеціалістів різноманітних галузей знань) надзвичайно утруднена.

Мова особистості впливає на її духовний розвиток. Узагалі мова народу впливає на розвиток його соціокультурних рис. Проблеми соціокультурного підходу до вивчення мов розглядались у роботах М. Боліної, Є. Верещагіна, О. Гуріна, Р. Коновалової, В. Костомарова, В. Сафонової, П. Сисоєва, В. Фурманової та ін. Ідея підходу до освіти й виховання з позицій взаємовпливу культур поширилася в зарубіжній педагогічній науці (J. Banks, H. Giroux, R. Hills, P. Hoelsher, Y. Pay, B. Sanders). Так, В. Фон Гумбольдт ще в XIX столітті справедливо відзначав значний вплив мови на духовний розвиток народу, його культуру. У праці «Про різницю будови людських мов і їх впливу на духовний розвиток людства» В. Фон Гумбольдт підкреслює: «У кожній мові закладено самотутній світогляд. Як окремий звук постає між предметом і людиною, так і вся мова в цілому виступає між людиною і природою, що впливає на неї зсередини і ззовні...» [6, с. 80].

На початку 80-х років минулого століття Є. Д. Хірш (E. D. Hirsch) запропонував концепцію «культурної грамотності» (cultural literacy), для втілення якої розробив культурний мінімум – словник-довідник культурно-маркованих лексичних одиниць, що їх повинен був знати кожен американець, який уважав себе культурним. Ідея підвищення культурного рівня молоді через формування соціокультурних знань зумовила створення ним у 1989 році спеціального тесту для перевірки культурної грамотності (Cultural Literacy Test). Пізнавальна й ціннісна інформація втілюється, перш за все, у мові, а потім і в інших системах знаків, тобто передається саме тими способами, які породжуються потребами суспільства. Це зрозуміло, тому що колективний характер усієї людської діяльності зумовлює необхідність узагальнення здобутків духовного виробництва.

Мислення – це також історичне явище, яке передбачає спадковість набутих від покоління до покоління знань, а отже, можливість їх фіксації засобами мови, з якою мислення перебуває в нерозривному взаємозв'язку. Мислення окремої людини всебічно опосередковано розвитком мислення усього людства. Отже, мислення сучасної людини є

також продуктом суспільно-історичного процесу. Історія розвитку і соціальна структура різних суспільств безпосередньо відбиваються на способах мислення індивідів, що належать конкретному суспільству. Весь історичний досвід свідчить про значення зв'язку освіти, мови й культури. Р. Шмідт підкреслював, що педагогіка і її розвиток перебуває в найтіснішому зв'язку з культурою народу взагалі. Рівень виховання корелює з рівнем сформованості культур народу. Цілі виховання визначаються ним як піднесення досягнутого в культурі. Останнім часом визначилась необхідність більш пильної уваги до культурологічної освіти, що викликано кризовими явищами в соціально-культурній сфері та ускладненням самого процесу освіти й розвитку особистості.

Духовна діяльність людей не має будь-яких специфічних, породжених власне нею і тільки в її межах використовуваних інструментальних засобів. Увесь арсенал цих засобів людина одержує від перетворювального і комунікативного видів діяльності. Способи оперування цими неспецифічними засобами дуже своєрідні і стають вагомим внеском у технологічний шар культури. Маються на увазі ті механізми духовної діяльності людей, які часто називають культурою мислення і культурою почуттів. Здатність до розвинутого мислення властива всім людям. Проте жодному вона не дається у готовому вигляді. Розвиток і збагачення мислення людей завжди безпосередньо залежать від різнобічності і змістовності їх праці, від багатства взаємозв'язків, у які вони вступають. У сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогіці багато уваги приділяється питанням особливостей взаємодії мови, культури й освіти, специфіки культурологічного підходу до освіти, вводяться поняття мультикультурної освіти, соціокультурного середовища. Дослідники в галузі освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, А. Капська та ін.) доходять висновку, що жоден з елементів освітнього процесу, ні його зміст, ні результати, не вільний від культурного впливу. Педагогам необхідно осмислити, що на процеси викладання й учіння впливають найсуттєвіші (корінні) цінності, переконання й установки, а також домінуючі когнітивні й комунікативні типи та лінгвістичні зразки культури.

Соціокультурні особливості особистості як проблема денаціоналізації цікавили, як відомо, О. Потебню, який розуміє органічну участь національної (етнічної) мови не тільки у формуванні народного світосприйняття, але й у самім розгортанні думки. Науковець підкреслював загальнолюдську цінність кожної мови – у якості ще однієї, відбитої саме в цій мові, картини світу: «Якби об'єднання людства за мовою і взагалі за народністю було б можливим, воно було б згубним для загальнолюдської думки, як заміна багатьох почуттів одним, хоча б це одне було не дотиком, а зором... Для існування людини потрібні інші люди; для народності – інші народності» [13, с. 229]. Необхідно зазначити, що О. Потебня, підкреслюючи різноманітність кожної окремої особистості, украй негативно ставився до асиміляції, вважаючи її процесом, що призводить до знищення особливого в особистості.

Мислити людину вчать так само, як працювати або спілкуватися з іншими людьми. Набуте уміння є важливим досягненням і соціальної, і індивідуальної культури. Специфіка мислення індивідів відображає конкретні особливості того суспільства, у якому вони мають місце: економічна й соціальна структура суспільства, певні способи соціальної регуляції, особливості побуту, соціальна система розумових якостей і рис характеру, що поціновуються в певному суспільстві й одержуються у процесі виховання й освіти. Тому правомірно розглядати мислення людини, яка належить до конкретного суспільства, і як продукт суспільно-історичного процесу розвитку певного суспільства. Співвідношення мови, освіти і культури розглядається науковцями (Г. Томахін, Ю. Прохоров, В. Воробйов, Р. Мільруд) як система, яка містить:

- культурний зміст (цінності, функції, цілі, задачі, спрямованість, культуроємність) і форми (культуровідповідність і якість технологічних стратегій, методів, засобів, методик і прийомів) освіти в цілому;
- культурні моделі освітніх систем та культуру управління ними;
- педагогічну культуру (індивідуальну педагога і студента, що реально існує в суспільстві);
- механізми включення студента в культуру й субкультуру;
- особливості становлення особистісної культури індивіда;
- культуру спілкування в різних освітніх утвореннях;
- культурну діяльність студента, у якій відбувається його культурне самовизначення;
- культурне й мультикультурне середовище навчального закладу та позанавчальне середовище (сім'я, малі групи, молодіжна субкультура, які визначають зміни у світосприйнятті молодшої людини);
- конгломерат національних і регіональних культур конкретного суспільства, що впливає на саморозвиток молоді;
- широкий соціокультурний простір, у якому співіснують і спонтанно взаємодіють усі ці прояви культурного життя, в живих реаліях якого розвивається особистість.

Переконання в тому, що люди бачать світ по-різному – крізь призму своєї рідної мови – лежить в основі теорії «лінгвістичної відносності» Е. Сепіра і Б. Уорфа. Вони прагнули довести, що розходження між культурами зумовлені розходженнями в мовах. І хоча ця теорія й дотепер вважається недоведеною, окремі аспекти її вивчення вплинули на інтерес до аналізу впливу соціокультурних особливостей особистості на проблему трансформації не тільки суспільства в цілому, але й багатьох його структур, у тому числі й мовного середовища як одного із суб'єктів соціокультурного процесу. Причому більшість дослідників приділяли увагу комунікаційним проблемам соціокультурних змін. Так, Е. Сепір розглядав вплив комунікативних процесів на життя особистості й суспільства. У статті «Комунікація» в «Енциклопедії соціальних наук» він підкреслює, що «...для формування суспільства, його об'єднань і підрозділів, а також для забезпечення взаєморозуміння між його членами необхідні якісь процеси комунікації» [14, с. 210]. Основним видом комунікації, «комунікативної поведінки» Е. Сепір справедливо називає мову, аналізуючи її вплив на життя суспільства. При цьому виокремлюється аналіз мовної комунікації як соціально визнаної. Мислення людини здійснюється в різних формах і структурах (поняттях, категоріях, теоріях), у яких закріплено й узагальнено пізнавальний і соціально-історичний досвід людства. Знаряддя мислення, засобом вираження та об'єктивізації ідеального є мова.

У процесі розвитку людського суспільства мислення набуває відносної самостійності, яка зумовлює його творчу активність, що сприяє досягненню нових знань. Формування та розвиток категоріальної структури мови відображають формування і розвиток категоріальної структури мислення. Як факт духовної культури, мова у своєму функціонуванні і розвитку зумовлена всією сукупністю духовного та матеріального виробництва, суспільних відносин людей. Саме потреби спілкування, взаємообміну діяльністю визначили основний зміст і природу мови. Проте мова також характеризується відносною самостійністю, яка виражається у наявності специфічних внутрішніх закономірностей її функціонування і розвитку.

Сучасні науковці, звертаючись до проблеми соціокультурного виховання, прагнуть досліджувати взаємний детермінізм соціальних, культурних і мовних чинників у суспільстві, аналізуючи ті чи ті кореляції між соціокультурними і мовними структурами на широкому

географічному й історичному просторі [1; 2; 4; 7; 17]. Вітчизняні дослідники меншою мірою приділяють аспектуалізації окресленого, надаючи перевагу розглядові впливу та взаємодії соціальних і культурних підстав на трансформацію суспільства [5; 11; 14]. Варто звернути увагу на творчий доробок В. Іванишин та Я. Радевич-Вінницький приділили увагу дослідженню спільного впливу соціокультурних і мовних особливостей на зміни українського суспільства [8]. Водночас дослідники розглядають мовну особистість і мовне середовище як поняття.

Завдяки мові реалізується специфічно людська форма передачі соціокультурного досвіду. Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти випускник університету на рівні бакалавра має вийти на рівень володіння англійською мовою B2. У стандартних вимогах на здобуття ступеня бакалавра, згідно з Програмою «Англійська мова для професійного спілкування» (АМПС, Київ, 2005), в розділі «Соціолінгвістична та прагматична компетенції» зазначено, що по закінченні курсу АМПС студенти зможуть:

- розуміти як ключові цінності переконання та поведінку в академічному і професійному середовищі України, які відрізняються при порівнянні однієї культури з іншими (міжнародні, національні, інституційні особливості);
- розуміти різні корпоративні культури в конкретних професійних контекстах і те, у який спосіб вони співвідносяться одна з одною;
- застосовувати міжкультурне розуміння в процесі безпосереднього усного й писемного спілкування в академічному й професійному середовищі;
- належно поводитися й реагувати в типових світських, академічних і професійних ситуаціях повсякденного життя, а також знати правила взаємодії між людьми в таких ситуаціях (розпізнавання відповідних жестів, спілкування очима, усвідомлення значення фізичної дистанції та розуміння жестикуляції в кожній з таких ситуацій. У результаті безпосереднього зв'язку мови з різними аспектами суспільного життя у словнику людини, як у дзеркалі, відображається життя кожного народу, його історія, зв'язок з іншими народами. Кожне слово є свідком, пам'ятником історичних змін і подій. Історія кожної окремої мови невід'ємна від історії народу. Як засіб спілкування і знаряддя мислення мова надає можливість виражати свої думки і розуміти думки іншої людини, поєднувати пізнавальні зусилля окремих людей і народів у єдине ціле. За допомогою мови виражаються не тільки досягнення людської думки, але і почуття, бажання, прагнення, воля людей. Людина, яка не може безпосередньо пізнати все на світі, одержує у мові, тобто непрямим шляхом (опосередковано) найбагатше джерело вражень, знань, досвіду.

Мовне спілкування формує певні мовні спільноти, пов'язані між собою особливою комунікацією, у яких мова може виконувати різні функції. Мовний потенціал суспільства формує особистість, а тому їх можна розглядати як дві системи, що живуть і функціонують відповідно до потреб і законів суспільства.

Реально постійно відбувається процес інтеграції, адаптації особистості і мови залежно від соціально-лінгвістичної ситуації і типу мови, про яку йдеться. Тому є підстави в науковому аналізі розглянути цю взаємодію (і навіть єдність) шляхом акцентуації мовного в особистості, а саму особистість розглядати як мовну особистість з можливими її варіаціями «етно-мовної особистості», «культурно-мовної особистості» тощо. Культура майбутнього спеціаліста, у свою чергу, характеризується як прояв зрілості й розвинутості всієї системи соціально значущих особистісних якостей, які продуктивно реалізуються в індивідуальній діяльності (професійній, суспільно-політичній, науковій, комунікативній тощо). Вона є підсумком якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності й поведінки,

здібностей і соціальних відчуттів. Наведені вище положення можна розглядати як спробу стислого обґрунтування доцільності використання соціокультурно орієнтованих методик у навчанні іноземним мовам. Культурологічний підхід до освіти отримав розвиток у роботах Х. Вебера, Ф. Гуена, О. Есперсена, Дж. Клейна, Х. Криста, Н. Ладеманна, Е. Отто, в методиках викладання окремих дисциплін, зокрема, в методиці навчання іноземних мов. Викладачам, які використовують такі методики, слід урахувати і той факт, що єдність мови і мислення знаходить свій вияв не тільки у зв'язку між різними сторонами слова, але й у співвідношенні логіки і граматики. Науки, які вивчають це співвідношення, – мовознавство, логіка, психологія та інші, – показують, що система категорій логіки, як правило, завжди відповідає системі граматичних категорій і що, навпаки, граматична структура мови відповідає логічній структурі думок. Будь-яка логічна форма не може бути виражена інакше, ніж мовними граматичними засобами. Наприклад, логічні категорії суб'єкта і предиката знаходять своє звичайне вираження у підметі і присудку, які є обов'язковими елементами всіх сучасних мов. Однозначне відбиття певних логічних формул у конкретних словах, словосполученнях та реченнях роблять граматику прямим показником успіхів людського мислення. У різні часи ідею вивчення мови й культури підтримували представники різних наукових шкіл (І. Бім, В. Бухбіндер, Ю. Пассов, І. Дзюба, С. Ніколаєва, П. Бех та ін.). Мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій. Вона – умова і продукт культури. У наш час в умовах поширення процесів світової інтеграції та взаємовпливу культур перед вищою школою постає завдання підвищення духовного потенціалу майбутнього фахівця, який має бути не тільки спеціалістом в обраній галузі, але й володіти знаннями і вміннями, необхідними для участі в актах комунікації з носіями інших культур. Для продуктивного спілкування з представниками інших культур випускник вищої школи повинен володіти відповідною соціокультурною компетенцією. За допомогою соціальної особистості регулюються соціальні відносини, зберігається історична і культурна пам'ять народів. Діяльність мовної особистості повинна задовольняти таким соціальним регулятивам, як принцип співпраці, інформативна адекватність ситуації, інтеграція та адаптація до ціннісно-нормативної системи суспільства, відповідність варіативності суспільних відносин.

Мовна особистість – це, власне, особистість, охарактеризована з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин. Цій особистості, за її функціональною природою, мають бути притаманні якості-характеристики, здатні позитивно впливати на процес соціально-культурної трансформації. І особливо важливо підкреслити зв'язок мовної особистості, яка, як за своєю природою, так і соціально-функціонально, пов'язана з ментальністю. Як підкреслюють дослідники, «мова регламентує ментальність», а «ментальність регламентує мову, точно так проявляючи (і реалізуючи) себе в інших мовах – невербальних засобах вираження думки і почуття – від міміки і жестів, обрядів і ритуалів до танцю, живопису і архітектури» [9, с. 32].

Мовна особистість за допомогою базисного елемента культури (мови) нагромаджує, зберігає і передає соціальний досвід від одного покоління до іншого за допомогою сенсо-життєвих орієнтирів. Як зазначає Ф. де Соссюр, «значимість – цінність будь-якого слова визначається всім, що з ним пов'язано» [16, с. 138], а тому реальний зміст мовного світу особистості залежить від тієї ієрархії цінностей, якою вона керується у своєму житті. Слід погодитись з Л. Нікольским та А. Швейцером, які підкреслюють «інтегруючу, консолідуючу

та роз'єднуючу соціокультурну функцію мови. Відмінність консолідуючої та інтегруючої функції мови полягає в тому, що консолідуюча є природною функцією, яку мова виконує «в ході етнічної консолідації, коли кілька етнолінгвістичних спільнот об'єднуються в більшу, і коли мова тієї з них, яка відіграє роль центру, вузла етнічної консолідації, засвоюється іншими, а інтегруюча становить штучну функцію, яка виникає в результаті свідомих дій суспільства чи держави, спрямованих на поширення мови, необхідної для міжнаціонального спілкування» [17, с. 38].

Викладачам іноземних мов у процесі організації навчання слід пам'ятати, що мова виражає всю сукупність суспільних зв'язків «природних» носіїв мови. У такому підході, очевидно, закладено величезні психо-дидактичні можливості. Цим і пояснюється, з одного боку, популярність методик з орієнтацією на соціокультурний контекст життєдіяльності їх основних носіїв і, з іншого, – дійсна продуктивність цих методик, що виражається у більш успішному засвоєнні іноземних мов тими, хто їх вивчає. Головними джерелами набуття комунікативної компетенції є соціонормативний досвід народної культури; знання мов спілкування; досвід міжособистісного спілкування; досвід сприйняття мистецтва. Виходячи з вищезазначеного, маємо підстави стверджувати, що соціокультурна компетенція спрямована на розвиток світосприйняття студента та підготовку його до сприйняття історії людства, своєї країни та країни, мова якої вивчається як іноземна, усвідомлення себе як носія національних цінностей, взаємозв'язок між собою та усіма людьми планети в пошуку розв'язання глобальних проблем; розвиток поваги та виявлення толерантності до носіїв іншої культури, повага до прав людини, демократичних цінностей, солідарність, любов до ближнього.

Соціокультурна компетенція передбачає ознайомлення студентів з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки, вміння користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження й сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови (звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи та країнознавчі знання). Щодо національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки зазначимо, що незнання загальноприйнятих у певній мовній громаді моделей комунікативної поведінки чи неволодіння ними часто є причиною так званого культурного шоку та непорозумінь у спілкуванні з носіями мови навіть у людей, які досить добре володіють іноземною мовою. Тому важливо досліджувати особливості взаємодії мови і культури в розвитку соціокультурного компонента іншомовної освіти.

Література

1. Белл Р. Социолінгвістика: Цели, методы и проблемы / Р. Белл. – Москва, 1980. – 320 с.
2. Блакар Р. М. Язык как инструмент социальной власти / Р. М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия. – Москва, 1987. – С. 88–125.
3. Боринштейн Е. Р. Личность: ее языковые ценностные ориентации / Е. Р. Боринштейн, А. А. Кавалеров. – Одесса, 2001. – 164 с.
4. Гаспаров В. М. Система языковых ареалов и ее значение для типологии культуры / В. М. Гаспаров // Ученые зап. Тарт. ун-та. Вып. 463. Труды по знаковым системам. Вып. 10 // Семиотика культуры. – Тарту, 1978. – 148 с.
5. Головаха Є. І. Суспільство, що трансформується. Досвід соціологічного моніторингу в Україні / Є. І. Головаха. – Київ, 1997. – 154 с.
6. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества (1830–1835) / В. фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – Москва, 1984. – 400 с.
7. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк. – Москва, 1989. – 308 с.
8. Іванишин В. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич, 1994. –

218 с. **9. Карпенко Ю. А.** Потебня А. – зачинатель українського народознавства / Ю. А. Карпенко // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – №1–2. – С. 27–29. **10. Колесников А. А.** Языковая ситуация в Придунайском крае Одесской области Украины / А. А. Колесников, Е. П. Берестецкая и др. – Измаил, 1994. – 39 с. **11. Макеев С. А.** Подвижность структуры. Современные процессы социальной мобильности / С. А. Макеев, И. М. Прибыткова. – Київ, 1999. – 116 с. **12.** Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : [зб. наук. праць]. – Харків, 2002. – 621 с. **13. Потебня А. А.** Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – Москва, 1976. – 612 с. **14. Сепир Э.** Коммуникация / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – Москва, 1993. – 656 с. **15. Сорокин П.** Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. – Москва, 1992. – 543 с. **16. Соссюр Ф.** Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – Москва, 1977. – 695 с. **17. Швейцер А. Д.** Введение в социолингвистику / А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский. – Москва, 1978. – 216 с.

УДК 378.147:371.1:8

Інна Нагрибельна

ДИДАКТИЧНИЙ РЕСУРС ЕЛЕКТРОННОГО СЕРЕДОВИЩА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Нагрибельна І. А. Дидактичний ресурс електронного середовища в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

У статті проаналізовано науково-методичний потенціал дидактичного ресурсу електронного середовища. Акцентовано увагу на його ролі в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, з'ясовано сутність дефініцій, що стосуються до інформаційно-навчального середовища у сучасному виші.

Ключові слова: інформаційно-навчальне середовище, електронне середовище, дидактичний ресурс, самостійна робота.

Нагрибельная И. А. Дидактический ресурс электронной среды в организации самостоятельной работы будущих учителей младших классов.

В статье проанализирован научно-методический потенциал дидактического ресурса электронной среды. Акцентируется внимание на его роли в организации самостоятельной работы будущих учителей младших классов, определена суть дефиниций, которые имеют отношение к информационно-обучающей среде в современном высшем учебном заведении.

Ключевые слова: информационно-обучающая среда, электронная среда, дидактический ресурс, самостоятельная работа.

Nagrybelna I. A. Didactic resources of the electronic environment in the organization of an independent work of future primary school teachers.

In the article the scientific and methodical potential of the didactic resource of electronic environment has been analyzed. Its role in the organization of an independent work of future primary school teachers has been emphasized; the essence of the definitions related to the e-learning environment in a modern higher educational institution is defined.

Key words: e-learning environment, electronic environment, didactic resource, independent work.

Світові тенденції глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства, орієнтація України на входження до європейського освітнього простору визначають актуальні пріоритети розвитку вітчизняної освіти. На сучасному етапі розвитку вищої освіти першочерговим є пошук підходів до вдосконалення самостійної роботи студентів, що виявляється в застосуванні новітніх технологій навчання, дозволяє забезпечити ефективну організацію самостійної роботи. Це зумовлює формування вмінь майбутніх учителів початкових класів розв'язувати дослідницькі завдання упродовж періоду здобування професійної освіти і майбутньої професійної діяльності.

Усвідомлення означених чинників вплинуло на постановку проблеми, що полягає в аналізі дидактичного ресурсу електронного середовища в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів. Аналізована проблема має зв'язок із науковими завданнями, що реалізуються у фаховій підготовці студентів педагогічних факультетів до навчання української мови засобом самостійної роботи.

Актуальність обраної проблеми зумовлена тим, що в контексті реформаційних процесів важливого значення набуває вдосконалення системи організації самостійної роботи студентів до навчання мови, і це відіграє особливу роль у підготовці майбутніх учителів початкових класів, розвитку їхніх здібностей і готовності до фахового самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що проблема самостійної роботи досліджувалася науковцями різнопланово. Це й дозволило розв'язати низку важливих завдань:

- обґрунтування методологічних засад сучасних освітніх парадигм, що визначають провідні напрями самостійної роботи студентів (О. Базалук, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юкта ін.);
- визначення наукових засад самостійної роботи (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Буряк, О. Вербицький, Г. Гецов, В. Мороз та ін.);
- з'ясування ролі самостійної роботи в процесі розвитку творчих здібностей студентів (І. Богданова, С. Гайдай, Л. Журавська, І. Копотюк, В. Король, В. Мороз, Л. Осінова, Р. Пріма, Л. Разумова та ін.);
- обґрунтування лінгвістичних та лінгводидактичних засад самостійної роботи у професійній підготовці вчителів загалом і початкової школи зокрема (М. Бондаренко, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, М. Пентилюк, О. Попова, І. Потапова, Т. Потоцька, М. Починкова, М. Соловейчик, М. Чабайовська та ін.);
- необхідність підвищення якості самостійного навчання в умовах інформаційного середовища (Н. Бойко, Г. Козлакова, Л. Петухова, М. Солдатенко, О. Шиман, С. Яшанов та ін.) [2; 4, с. 177–191; 6, с. 21–24; 7].

Спираючись на погляди науковців й ураховуючи вимоги до підготовки сучасного фахівця початкової школи, ми з'ясували, що виокремлюється низка нерозв'язаних раніше питань досліджуваної проблеми. Так, не була предметом спеціального дослідження проблема визначення лінгводидактичних умов організації самостійної роботи, виокремлення й реалізації сучасних підходів до самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у контексті нових завдань університетської освіти.

У зв'язку з цим вбачаємо *метою статті* проаналізувати роль дидактичного ресурсу електронного середовища в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Останнім часом у педагогіці набули наукової легітимності дефініції, що первинно застосовувалися в галузі інформатики: «інформаційне середовище», «інформаційно-

навчальне середовище», «інформаційно-освітній простір», «інформаційно-освітнє середовище», «е-середовище». Український педагогічний словник» пропонує таке тлумачення: «інформаційно-навчальне середовище» – це сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між студентами, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності студента за умови наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) предметним змістом певного навчального курсу [3, с. 149–150].

Під *середовищем* розуміють оточення, яке складається з сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи безпосередньо впливають на людину. *Середовище* – це субстанція, яка, на відміну від порожнього, незаповненого простору (вакууму), має певні властивості, що впливають на здійснення взаємодії між об'єктами, «сутнісний зміст певної реальності»; те, що знаходиться між об'єктами і є посередником між ними.

Середовище – це не просто низка стимулів, на які має реагувати людина; середовище має такі ознаки: 1) середовище не має фіксованих меж у просторі і часі; 2) середовище впливає на всі органи відчуття одночасно; 3) середовище надає не тільки головну, але й вторинну інформацію; 4) середовище завжди містить більше інформації, ніж ми здатні свідомо сприйняти і зрозуміти; 5) середовище сприймається у зв'язку з практичною діяльністю; сприйняття пов'язане з діяльністю і навпаки; 6) будь-яке середовище поряд із фізичними і хімічними особливостями має психологічні і символічні значення; 7) навколишнє середовище впливає як єдине ціле [1].

Освітній потенціал середовища використовувався впродовж усієї історії людства. На особливій ролі середовища з-поміж чинників, які впливають на формування особистості, наголошували Сократ, Платон, Аристотель. Як свідчать праці дослідників з історії педагогіки, освітнє середовище навчальних закладів Середньовіччя підпорядковувалося жорсткій регламентації та правилам. Епоха Відродження актуалізувала античні ідеї формування особистості, яка б гармонійно поєднувала позитивні фізичні і духовні якості, і відтак відстоювала потребу у створенні відповідного освітнього середовища.

З огляду на те, що інформаційно-освітній простір створюється певною мірою стихійно, без урахування потреб конкретної людини, а інформаційно-освітнє середовище штучно створюється людиною, тому користувачі одночасно пристосовуються до нього і прагнуть пристосувати його відповідно до своїх потреб. Загальновідомо, що інформаційне суспільство створює можливості для сталого розвитку лише тим, хто володіє інформаційною та інформативною культурою. Функція ж викладача полягає в тому, щоб допомогти студентові орієнтуватися в різнопланових, динамічних інформаційних потоках [5, с. 71–76]. Це зумовлює використання у навчально-виховному процесі сучасних мультимедійних засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки задля раціонального процесу формувань знань, умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів, що останнім часом набуває міждисциплінарного характеру. Домінантою сучасної освіти стала інформатизація, тісно пов'язана з поняттям «інформаційні технології навчання», які широко застосовуються в освітній діяльності й розробляються як відкрита система загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням антропо- і техноресурсів, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм та інформаційних засобів навчання, що відповідають їхній меті, особливостям майбутньої діяльності та вимогам до професійно значущих якостей. На думку С. Сисоевої,

поняття «інформаційні технології навчання» доцільно розглядати як ефективне використання програмних і технічних засобів (кіно-, аудіо- і відео- засобів, комп'ютерів, телекомунікаційних мереж) для роботи з інформацією, що виявляються у реалізації особою управлінських функцій пошуку, аналізу, синтезу, узагальнення, технічного оброблення і передачі інформаційних потоків [8]. Кожний освітній заклад створює власне інформаційно-навчальне середовище, що водночас є предметом, засобом і ресурсом освітньої діяльності. Останнім часом активізувалися дослідження, предметом вивчення яких стало «дистанційне навчання» та «е-навчання» (електронне навчання) як найпоширеніший різновид дистанційного навчання в українських вишах.

Науковці переконують, що е-навчання – це інтерактивне навчання, під час якого навчальний матеріал доступний у діалоговому режимі, яке забезпечує автоматичний зворотний зв'язок з навчальною діяльністю студента. У дефініції «е-навчання» (переклад з англійської мови e-learning, electronic learning – навчання з використанням електронних навчальних матеріалів) акцентовано на іншому, відмінному від традиційних паперових способів репрезентації навчальних матеріалів, можливості гіпершвидкого дистантного обміну інформацією між викладачем і студентом, між студентами, що притаманно інформаційним освітнім технологіям. Дещо в іншому ракурсі, з психологічних позицій, е-навчання характеризує В. Хименець: як психологію, яка орієнтує «того, хто навчається на новий стиль освіти для життя і на освіту упродовж усього життя, технологію, яка розвиває вміння і навички для сталого життя і неперервного самовдосконалення» [9].

Нині е-навчання синтезує ознаки традиційного й дистанційного навчання. Дистанційне навчання дослідники вважають формою навчання, у процесі якої одержання освітніх послуг здійснюється на відстані без відвідування вищих навчальних закладів з використанням засобів інформаційних технологій.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах дає змогу індивідуалізувати та диференціювати освітній процес, оскільки дозволяє студентові обрати оптимальну для нього освітню траєкторію, збільшити питому вагу самостійної роботи.

Упровадження інформаційно-навчального середовища, яке надає навчально-пізнавальній та самоосвітній діяльності студентів відкритості, гнучкості та мобільності, розширює діапазон використання та можливості вибору засобів залежно від цілей і завдань фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Оптимізації самостійної роботи студентів сприяє розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення, до якого відносимо:

- програми навчальних дисциплін;
- методичні рекомендації до вивчення дисциплін;
- лекційні матеріали, матеріали до практичних занять;
- матеріали для самостійної роботи;
- рекомендації до написання контрольно-модульних робіт, курсових, бакалаврських, магістерських робіт;
- матеріали для контролю знань, що можуть застосовуватись як студентом для самотестування, так і викладачем.

Отже, продуктивне функціонування електронного середовища є ключовим показником інноваційності організаційно-педагогічної системи вищої школи. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій сприяє перетворенню вищих навчальних закладів на осередки обміну інформацією, дослідницькі майданчики, центри формування фахових

компетентностей студентів, а відтак і динамічному розвитку вищої освіти України. У таких вишах створено всі умови для розроблення технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у системі фахової підготовки до навчання української мови.

У результаті проведеного дослідження можемо зробити такі висновки: ефективне функціонування інформаційно-навчального середовища забезпечує дотримання таких вимог:

- підвищення мотивації студентів до навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності завдяки удосконаленню мотиваційного інструментарію;
- створення електронних навчально-методичних комплексів, доступних для кожного студента;
- своєчасне інформування та методичний супровід, що допомагає реалізувати поставлені завдання в межах інформаційно-навчального середовища;
- співпраця викладача і студента/студентів у системі «е-середовище»;
- забезпечення особистісно зорієнтованого підходу в підготовці майбутнього вчителя початкових класів;
- доступність і прозорість дидактичних матеріалів для студентів;
- унаочнення структурування навчального матеріалу;
- урізноманітнення форм взаємодії, співпраці та стимулювання професійно-особистісного саморозвитку студентів;
- забезпечення оперативного зворотного зв'язку з академічною групою, підгрупами, з кожним студентом;
- оптимізація навчального часу (у тому числі для самостійної роботи);
- своєчасний і прозорий контроль викладача за результатами самостійної роботи студентів;
- підвищення дидактичного потенціалу індивідуальних навчально-дослідницьких та науково-дослідницьких завдань;
- проектування індивідуальної траєкторії навчання кожного студента;
- вдосконалення навчально-виховного процесу відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання;
- спонукання як студента, так і викладача до систематизації знань, самооцінювання, самореалізації, самоорганізації, саморегуляції, самоактуалізації.
- інтеграція локального інформаційно-навчального середовища до європейського та світового освітнього співтовариства тощо.

Досліджувана проблема не вичерпується представленим матеріалом, оскільки має багатовекторне наукове спрямування. Отже, перспективою подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо аналіз ефективності конкретних видів самостійної роботи з курсів «Методика навчання української мови», «Сучасна українська мова з практикумом», що передбачають застосування електронного ресурсу.

Література

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Москва: Большая рос. энцикл.; Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – 1456 с.
2. **Вашуленко М. С.** Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1–4 кл. / Микола Семенович Вашуленко. – Київ : Рад. школа, 1991. – 110 с.
3. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. **Зязюн Л.** Нові тенденції у підготовці вчителів Франції / Л. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. II. – С. 177–191.
5. **Нагрибельна І. А.**

Удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів засобом самостійної роботи / І. А. Нагрибельна // Science Rise. – 2015. – № 3/1 (8). – С. 71–76. **6. Пентиліук М. І.** Професійна підготовка студентів-філологів: засвоєння лінгводидактичної термінології / М. І. Пентиліук // Дивослово. – 2005. – №11. – С. 21–24. **7. Солдатенко М. М.** Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Солдатенко. – Київ, 2007. – 47 с. **8. Сисоєва С. О.** Нариси з історії розвитку педагогічної думки: [навч. посіб.] / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. **9. Химинець В. В.** Інноваційна освітня діяльність / Василь Васильович Химинець. – Ужгород : ЗІППО, 2007. – 364 с.

УДК 371.13:004(043.3)

Ірина Онищенко

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Онищенко І. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах інформатизації освіти.

У статті з'ясовано особливості впливу інформатизації вищої педагогічної освіти на процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Визначено основні професійно значущі якості сучасного вчителя початкової школи. Обґрунтовано сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах інформатизації освіти.

Ключові слова: інформатизація, інформатизація освіти, професійна підготовка, професійне становлення вчителя.

Онищенко И. В. Современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов в условиях информатизации образования.

В статье раскрыты особенности влияния информатизации высшего педагогического образования на процесс профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов. Определены основные профессионально значимые качества современного учителя начальной школы. Обосновано современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов в условиях информатизации образования.

Ключевые слова: информатизация, информатизация образования, профессиональная подготовка, профессиональное становление учителя.

Onyshchenko I. V. Modern requirements to the professional training of the future primary school teacher in the process of education informatization.

The article deals with peculiarities of the influence of the higher pedagogical education informatization on the process of the professional training of the future primary school teacher. The main professional qualities of the modern primary school teacher have been determined. The current requirements to the professional training of the primary school teacher in the process of education informatization have been grounded.

Key words: informatization, education informational, professional training, the professional growth of the teacher.

Сучасний розвиток людства характеризується глобальним процесом інформатизації, стрімким переходом на новий етап розвитку – інформаційне суспільство. Питання інформатизації всіх сфер суспільного життя є одним із пріоритетних завдань держави. Формування інформаційного суспільства вимагає модернізації всіх аспектів освітньої системи, передбачає зміну уявлень про роль освіти, висуває нові вимоги до системи навчання, зумовлює потребу переходу від знаннєвої освітньої парадигми індустріального суспільства до компетентнісної парадигми постіндустріального суспільства [9, с. 34–35]. Інформатизація освіти суттєво впливає на зміст, організаційні форми, методи навчання та управління навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців.

В умовах інформатизації освіти традиційні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців вже не розв'язують завдань, які стоять перед сучасною вищою школою. Інформатизація освіти вимагає нових підходів до фахової підготовки вчителів початкової школи. Сучасний рівень освіти повинен забезпечувати підготовку фахівців нового покоління, які будуть конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці, готові до своєчасного гнучкого переформатування напряму та змісту професійної діяльності, відбору нових форм, методів та засобів навчання.

Отже, однією з основних цілей інформатизації освіти є підготовка вчителів початкових класів, які мають високий рівень інформаційної культури, інформатичної компетентності, комп'ютерної грамотності, готові застосовувати персональний комп'ютер у навчально-виховному процесі початкової школи.

Вимоги до професійної підготовки вчителів початкових класів досліджено й узагальнено у працях К. Авраменка, Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, М. Богдановича, А. Богуш, В. Бондаря, М. Вашуленка, М. Гриньової, П. Гусака, С. Дорошенка, В. Ільченко, М. Козака, О. Кучерявого, Л. Петухової, О. Пехоти, Н. Побірченко, О. Савченко, Н. Сулаєвої, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Червінської, І. Шапошнікової та ін.

Упровадження Державного стандарту початкової школи вимагає нових підходів до професійної підготовки кадрів у галузі початкової освіти. Сучасні вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів розкриті в дослідженнях Н. Бахмат, Л. Веред, А. Коломієць, Н. Кушнір, С. Мартиненко, Н. Олефіренко, Л. Петухової, О. Савченко, С. Сисоєвої, І. Смирнової, О. Снігур, О. Співаковського, О. Суховірського та ін.

Важливим напрямом реформування та модернізації системи вітчизняної освіти є її інформатизація. Цей процес суттєво впливає на організацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Психолого-педагогічні аспекти інформатизації освіти досліджувалися в працях В. Бикова, В. Болтянського, Б. Гершунського, А. Єршова, М. Жалдака, Ю. Жука, М. Кадемії, А. Коломієць, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Морзе, Б. Наумова, Л. Петухової, О. Пехоти, С. Ракова, Ю. Рамського, С. Семерікова, О. Спіріна, О. Співаковського, Ю. Триуса, О. Трофімова, В. Шакотька, О. Шиман та ін.

Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять праці, у яких досліджуються проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. У дослідженнях Н. Воропай, В. Денисенко, С. Дяченко, А. Коломієць, В. Коткової, Н. Олефіренко, Л. Петухової, О. Співаковського, В. Татаурова, Т. Фадєєвої, Н. Хміль та ін. акцентується увага на необхідності створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, яке передбачає повне і ефективне використання потенційних можливостей організаційних форм і методів вищої школи через створення спеціального програмного забезпечення на базі мультимедійних технологій з необхідними дидактичними, методичними матеріалами,

творчими завданнями.

Метою статті є обґрунтування вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах інформатизації освіти.

Головними ознаками сучасної освіти є гуманізація, фундаменталізація, відкритість, безперервність, доступність та інформатизація. Інформатизація освіти є ключовою умовою створення єдиного інформаційного простору, підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних орієнтуватися в навколишньому світі. В ухваленій урядом «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» визначаються основні напрями, завдання й механізми реалізації державної політики в галузі освіти. У документі наголошено на впровадженні сучасних ІКТ, які забезпечать удосконалення навчально-виховного процесу, доступність і ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Інформатизація професійно-педагогічної підготовки забезпечує ефективність навчально-виховного процесу на основі впровадження нових інформаційних технологій навчання, удосконалює управління підготовкою майбутніх фахівців, сприяє підвищенню інформаційної культури майбутнього вчителя. Слушно зауважують А. Михайлюк, М. Сніжко, Л. Бігун, що інформатизація вищої освіти має не лише не відставати, а й набути випереджального характеру порівнянно зі стрімким розвитком інформаційних технологій та їх використанням у різних сферах людської діяльності, оскільки це є необхідним чинником забезпечення адаптованості випускника навчального закладу до повноцінного функціонування в умовах суспільства знань [5, с. 458].

Професійне становлення майбутнього фахівця, безумовно, відбувається в умовах інформатизації освіти. Основними характеристиками сучасного покоління студентів, як зауважує Н. Кушнір, є технологічна підкованість, залежність від пошукових систем, зацікавленість у мультимедіа, створення інтернет-контенту, ефективність індуктивних методів навчання, багатозадачність у всьому, «візуальне» спілкування, емоційна відкритість, командна робота і співпраця, ведення електронних записів, які безпосередньо пов'язані з використанням ІКТ і мають враховуватися при організації навчально-виховного процесу. На думку дослідниці, інформаційне суспільство вимагає нових навичок і від сучасного учителя, зокрема, уміння виступати перед дистанційною аудиторією, брати участь в обговореннях за допомогою засобів аудіо- та відеоконференцзв'язку, здійснювати дистанційну навчальну взаємодію, спільно працювати над проектами у мережі тощо [4, с. 150].

Перетворення, що відбуваються у вітчизняній системі освіти відповідно до національних і цивілізаційних пріоритетів, висувають нові вимоги до професійних якостей і рівня підготовки вчителів початкових класів. Учитель є ключовою фігурою освіти, а рівень його професійної підготовки є пріоритетною складовою успішності школи, результативності застосування інноваційних технологій і засобів навчання. На думку Н. Олефіренко, потреби в удосконаленні змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів пов'язані з різними аспектами модернізації початкової школи: переходом до реалізації нового Державного стандарту початкової освіти, підтримкою гуманізації освіти, ідей дитиноцентризму у навчанні, запровадження принципів компетентісного та особистісно зорієнтованого підходів у навчанні молодших школярів, впровадженню інформаційних технологій у навчальний процес початкової школи [7].

Сучасний учитель початкової школи мусить одночасно бути транслятором знань, організатором сумісної навчальної діяльності, дослідником-новатором, експериментатором, розробником освітніх технологій, транслятором соціокультурних цінностей, вихователем,

психологом, консультантом для батьків. Педагог із такими характеристиками є конкурентоспроможним та здатним до конкуренції на ринку праці.

Конкурентоздатного вчителя, як зауважує Н. Бахмат, характеризує прагнення досягнення (підкорення) високих цілей – підвищення рівня якості навчання молодого покоління, підготовка учнів до життя та діяльності в умовах інформаційного суспільства тощо. На думку дослідниці, рівень сформованості конкурентоспроможної особистості вчителя початкових класів визначається такими показниками: ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, інформаційно-технологічним. Важливим є виокремлення інформаційно-технологічного показника, основу якого складає потенційна підготовленість учителя початкових класів до виконання професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства через свідоме розуміння та знання природи, ролі й можливостей інформаційних технологій в особистісному та професійному становленні, самонавчанні та педагогічній діяльності; усвідомлення їх можливості підтримки ефективного розвитку творчості й інноваційності; вміння розробляти, збирати та опрацьовувати навчально-методичні матеріали і використовувати їх у фаховій діяльності відповідно до інноваційного освітнього середовища; здатність до доступу, пошуку та використання сервісів мережі Інтернет, здатність використовувати електронні освітні ресурси тощо [2, с. 262].

Особливістю професійної діяльності вчителя початкових класів є те, що саме він адаптує дітей до освітнього середовища, указує на особливості навчання та самоосвіти в умовах інформаційного середовища школи. Проблема зниження інтересу учнів до вивчення навчальних дисциплін викликана насамперед одноманітним використанням підручників, застосуванням застарілих наочних матеріалів. Отже, важливим завданням, яке стоїть перед учителем початкової школи, є формування в дітей готовності до оволодіння сучасними технологіями отримання інформації і здатності використовувати її для подальшої самоосвіти. Для реалізації цієї мети, як підкреслює А. Дедюхіна, постає необхідність застосування в практиці вчителя початкових класів різних стратегій навчання молодших школярів, і передовсім використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі [3, с. 281].

На відміну від учителя-предметника, учитель молодших класів вирізняється значною енциклопедичністю і міжпредметністю знань. Викладання будь-якого предмета в початковій школі має здійснюватися з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, із залученням специфічних для цього етапу форм і методів навчання. Учитель повинен бути готовий до органічної інтеграції ІКТ у викладанні більшості навчальних предметів початкової школи. Застосування сучасних комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання дозволяє кардинально змінити звичайні форми роботи вчителя, сприяє цікавому й повному розкриттю теми уроку, успішному і свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу. Засоби ІКТ уводять учнів у світ ігрових навчальних технологій, роблять учіння більш наочним і цікавим, і водночас забезпечують продуктивну та ефективну діяльність вчителя початкових класів.

Застосування ІКТ дозволяє вчителю початкових класів економити час і максимально ефективно виконувати свої професійні обов'язки: складати конспекти уроків та виховних годин, готуватися до батьківських зборів, різноманітних виступів на педрадах, засіданнях методичного об'єднання, семінарах тощо, оформлювати документацію, в оперативному режимі відслідковувати результати навчальної діяльності учнів, налагоджувати спілкування з батьками своїх учнів, обмінюватися з колегами досвідом роботи, власними методичними надбаннями, обговорювати з ними актуальні питання навчання і виховання школярів тощо.

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи та об'єднання їх із традиційними методами навчання ставить майбутніх фахівців перед необхідністю бути готовими до змін форм навчання, до удосконалення змісту навчальних дисциплін. На думку В. Барановської, сучасний учитель початкової школи повинен володіти основними прийомами роботи в Інтернеті, розуміти, як організовані служби глобальної мережі, якими ресурсами можна скористатися для поповнення методичних знань, як дізнатися через Інтернет про педагогічний досвід. Необхідними для вчителя є знання, навички та вміння щодо організації та виконання пошуку потрібних відомостей, що зберігаються у web-документах, здійснення за допомогою електронної пошти зв'язку з колегами. Для цього, як підкреслює дослідниця, учителям необхідно оволодіти інформатичними компетентностями [1]. Отже, успішність майбутнього фахівця початкової освіти залежить від того, наскільки у нього сформовані вміння знаходити, класифікувати, представляти інформацію різними способами, активно й ефективно використовувати ІКТ у професійній діяльності.

Невідповідність між слабкою підготовкою вчителя початкових класів у галузі використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі і високою потребою в цих знаннях з боку школи можна розв'язати, на думку Л. Петухової, О. Співаковського, лише цілеспрямованим формуванням інформатичних компетентностей під час навчання у ВНЗ. При чому майбутні вчителі молодших класів повинні опанувати основи необхідних знань і накопити особистий досвід практичного використання комп'ютерних технологій, мати загальнокультурну і методичну підготовку щодо застосування у навчальному процесі [8, с. 8]. Отже, важливим завданням професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів є формування інформатичної компетентності як ключової складової професійної компетентності, комплексної характеристики системи знань, умінь і навичок набуття та трансформації інформації в професійно-педагогічній діяльності.

На думку М. Овчиннікової, майбутній учитель початкових класів повинен бути не лише грамотним користувачем персонального комп'ютера, який володіє навичками варіативного використання різного програмного забезпечення, а також повинен мати достатню базу знань, умінь, навичок і виражену мотивацію до постійного вдосконалення своїх знань, оскільки сучасне програмне забезпечення швидко модифікується [6]. Відтак, в інформаційному суспільстві цінуються вже не самі знання, а вміння їх самостійно здобувати та використовувати для розв'язання конкретних завдань. Тому важливим завданням педагогічного ВНЗ є не тільки надати студентам знання, сформувати вміння і розвинути навички, але й виробити у них постійну звичку самостійно поповнювати знання і забезпечити перенесення цієї звички у майбутню педагогічну й дослідницьку діяльність.

Високий рівень готовності вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій, як слушно зауважує О. Суховірський, визначатиме надалі процеси розвитку інформаційного суспільства, інтенсифікацію інтеграції інформаційних технологій в життєдіяльність людини, а отже, і загальний рівень інформатизації суспільства [10, с. 12].

Отже, процес інформатизації освіти суттєво впливає на організацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зміни, що відбулися в системі освіти України, висувають нові вимоги до професійних якостей і рівня підготовки вчителів початкових класів. Підготовка вчителя початкової школи має бути спрямована не тільки на формування фундаментальних і професійних умінь й навичок, але й виховання особистості, яка вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, володіє навичками варіативного використання програмного забезпечення, швидко знаходить, обробляє, зберігає, відтворює й

продукує інформацію, ефективно використовує ІКТ в навчально-виховному процесі початкової школи.

Література

- 1. Барановська В. М.** Змістова характеристика стану та проблем формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / В. М. Барановська // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_4_19.pdf
- 2. Бахмат Н.** Конкурентоспроможність учителя початкової школи в умовах інформатизації освіти / Н. Бахмат // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (1). – С. 257–263.
- 3. Дедюхина А. А.** Педагогические условия формирования информационной компетентности будущих учителей начальных классов / А. А. Дедюхина // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 280–284.
- 4. Кушнір Н. О.** Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання основ інформаційно-комунікаційних технологій / Н. О. Кушнір // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 17. – С. 147–153.
- 5. Михайлюк А. Ю.** Про деякі напрямки інформатизації вищої освіти в умовах сьогодення / А. Ю. Михайлюк, М. В. Сніжко, Л. М. Бігун // Вища освіта України. – 2009. – Додаток 4, том I (13). – С. 457–463.
- 6. Овчинникова М. В.** Использование компьютерных технологий в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] / М. В. Овчинникова // Форум конференций МГЛУ. – Режим доступу: <http://conference.mdpu.org.ua/index.php>
- 7. Олефиренко Н. В.** Проблемы подготовки учителя начальной школы к проектированию дидактических электронных ресурсов [Электронный ресурс] / Н. В. Олефиренко // Образовательные технологии. – №1. – С. 577–589. – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17_i1/pdf/16.pdf.
- 8. Петухова Л. Є.** Актуальні питання формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів / Л. Є. Петухова, О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 1. – С. 7–11.
- 9. Співаковський О. В.** Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : [навч.-метод. посіб.] / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова. – Херсон: Айлант, 2012. – 385 с.
- 10. Суховірський О. В.** Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Суховірський; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2005. – 20 с.

УДК 373.3.015.3

Олена Павлик

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

Павлик О. А. Дидактичні умови формування творчої особистості в контексті компетентнісної освіти.

У статті розглядаються особливості процесу становлення творчої особистості, розкриваються педагогічні умови ефективності досліджуваного процесу. Висвітлено специфіку розвитку творчої особистості з огляду на завдання компетентнісного підходу в освіті.

Ключові слова: творча особистість, процес формування творчої особистості,

компетентнісний підхід в освіті, дидактичні умови.

Павлик Е. А. Дидактические условия формирования творческой личности в контексте компетентностного образования.

В статье рассматриваются особенности процесса становления творческой личности, раскрываются педагогические условия эффективности исследуемого процесса. Отражена специфика развития творческой личности с учётом задач компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: творческая личность, процесс формирования творческой личности, компетентностный подход в образовании, дидактические условия.

Pavlyk O. A. Didactic conditions of the creative personality formation in the context of competent-based education.

In the article features of process of the creative personality formation are described, pedagogical conditions of efficiency of the studied process are shown. Specifics of the creative personality development taking into account problems of competence-based approach in education are examined.

Key words: the creative personality, the process of the creative personality formation, competence-based approach in education, didactic conditions.

Аналіз державних документів, що регулюють освітній процес, дозволяє стверджувати, що серед пріоритетів державної освітньої політики важливе місце належить формуванню компетентної творчої особистості. Так, серед завдань Дорожньої карти освітньої реформи 2015–2025 р.р. МОН України визначено розробку у 2018–2019 рр. Національного курикулumu загальної середньої освіти, що передбачає такі цілі навчального процесу, як: розвиток особистості учня, визначальними чинниками якої є впевненість, успішність, реалізація свого потенціалу та місії в житті, *формування ключових компетентностей*, що забезпечуватимуть громадянську активність, ініціативність, *творчість*, вміння ставити цілі і ухвалювати рішення, самомотивацію, управління власним життям. При цьому компетентнісний підхід вимагає від учнів не лише певних знань, умінь і навичок, а й здатності до розв'язання нестандартних завдань. Проте на шляху реалізації поставлених завдань виникає багато суперечностей, зокрема щодо недостатньої підготовленості вчителя й учнів до творчої діяльності і необхідності щоденно долати різноманітні навчальні та життєві проблеми, котрі вимагають неординарності у ставленні до різних аспектів буття.

Мета статті полягає в розкритті сутності процесу становлення творчої особистості та визначенні дидактичних умов її формування в контексті компетентнісної освіти.

Як свідчить аналіз наукової літератури, проблема формування творчої особистості не є новою. Зокрема, психолого-педагогічні аспекти формування творчої особистості розглядаються в дослідженнях Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Ю. Бабанського, І. Беха, Д. Богоявленської, В. Загв'язінського, Н. Кузьміної, Г. Сіліної, С. Сисоєвої, Н. Лейтес, Г. Айзенка, Дж. Гілфорда, А. Маслоу, А. Олпорта, К. Роджерса, Д. Шеренберга та ін. На думку науковців, творча особистість – це особистість, в особистісному утворенні якої поєднується внутрішня потреба творити із розумінням суті справи, знаннями та вміннями, відповідною обдарованістю [5, с. 24]. Особистість творча – індивід, що володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, уміє відкинути все звичайне, шаблонне.

На сьогодні мають місце різні концепції формування творчої особистості, які

знаходять практичне втілення в різних педагогічних системах. Так, наприклад, в американській психології досить популярною є інвестиційна теорія креативності Р. Стернберга. Сильна мотивація є головним джерелом творчості. Причому ця установка на творчість навіть важливіша, ніж інтелектуальна здібність до творчості [9, с. 84]. Окреслену теорію в російській психології підтримує Д. Богоявленська. Головною одиницею дослідження творчості дослідниця проголошує «інтелектуальну активність». Автор концепції вважає, що інтелектуальна активність інтегрує в собі інтелектуальні й особисті (мотиваційні) чинники розумової діяльності, але не зводиться ні до тих, ні до тих окремо. Розумові здібності складають фундамент інтелектуальної активності, але виявляються опосередковано, через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює творчість [2, с. 147].

Прихильники когнітивної концепції формування творчої особистості розглядають взаємозалежність якостей творчої особистості та її когнітивної сфери. Так, у концепції М. Холодної основою особистості є особлива організація індивідуального ментального досвіду. Розглядувана психологічна теорія є фундаментом «збагачувальної моделі» розумового розвитку школярів. Основне завдання інтелектуального виховання у цій педагогічній системі – допомогти дитині збудувати свій власний ментальний світ. Процес викладання в контексті «збагачувальної моделі» перетворюється в особливого роду діяльність учителя, направлену не стільки на трансляцію знань і способів пізнання, скільки на «вибудовування» за допомогою певного навчального матеріалу арсеналу суб'єктивних засобів продуктивного інтелектуального ставлення до дійсності [10, с. 85].

Формування творчої особистості учня повинно передбачати не тільки посилений розвиток певних психічних процесів і творчих умінь, а й розвиток мотивів, характерологічних особливостей, які, інтегруючись з психічними процесами й творчими вміннями, зумовлюють здатність особистості до творчості. Саме тому, виходячи із концепцій визначення здібностей Б. Ананьєва, В. Шадрікова і професійних здібностей Б. Федоришина, для дослідження процесу формування творчої особистості учня до наукового обігу вводять поняття творчих можливостей учня.

Творчі можливості учня – це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей його особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію особистості з довкіллям [8, с. 43]. С. Сисоєва вважає, що творчі можливості особистості виявляються в її творчій діяльності і відображають здатність особистості до нестандартних розв'язань стандартних завдань. За таких умов творчі можливості являють собою сукупність творчих якостей особистості, деякі з яких мають подвійну природу. З одного боку, вони природні, а з іншого, визначаються умовами розвитку, навчання і виховання. Тому, робить висновок науковець, модель творчої особистості учня повинна бути мультифакторною за своїм конструктом і відображати як природжене, так і надбане у структурі особистості учня [8, с. 53].

Творча активність, творчий потенціал дітей можна проаналізувати за такими трьома групами показників: ставлення дітей до творчості (їхнє захоплення, здатність «увійти» в уявні обставини, в умовні ситуації, щирість переживань); якість способів творчих дій (швидкість реакцій, винахідливість, комбінування знайомих елементів у нові поєднання, оригінальність способів дій); якість продукції (відбір характерних ознак, предметів, життєвих явищ, відображення їх у творчій діяльності) [1, с. 9].

Розвиток творчої особистості потребує відповідних умов, від яких залежить його

ефективність, продуктивність виявів особистості як суб'єкта діяльності.

В. Рибалко пропонує використовувати поняття «формування особистості» у двох аспектах: формування особистості як її розвиток, його процес і результат та педагогічний підхід, що передбачає виявлення того, що і як має бути сформовано в особистості, щоб вона відповідала вимогам, які висуває до неї суспільство [6, с. 9].

З огляду на сучасні вимоги компетентнісного підходу в українській освіті ХХІ століття навчальний процес має бути спрямований насамперед на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетенцій, становлення діяльної компетентної особистості. Причому, на думку О. Савченко, компетентності потрібно формувати через спеціально підготовлений зміст, навчальні технології й розвивально збагачене навчальне середовище, яке має характеризуватися такими ознаками: відкритістю, цілісністю, емоційною комфортністю, суб'єктивністю навчальної взаємодії [7, с. 143].

Дидактична взаємодія «вчитель – учень» – важливий чинник пізнавальної активності, самостійності учнів. Оскільки дитина від природи своєї – активний дослідник зовнішнього світу, навчання має будуватися на принципі самодіяльності, активності та продуктивної творчості. Це має бути школа радості, взаєморозуміння, творчого співробітництва дітей і дорослих, школа гуманізму і духовності.

У свою чергу процес формування творчої особистості учня як суб'єкта творчих соціальних відносин і продуктивної творчої діяльності за своєю суттю є педагогічним управлінням розвитком потенційних творчих можливостей дитини, формуванням у неї таких творчих якостей, які забезпечують успішність у творчій діяльності, індивідуальне становлення особистості учня як суспільно активної. Формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі слід розглядати як процес фасилітації, тобто як створення умов з метою полегшення, сприяння, стимулювання, активізації розвитку творчих можливостей учнів.

Серед дидактичних умов розвитку творчих здібностей школярів у процесі навчальної діяльності можна виокремити такі: педагогічне стимулювання, застосування психолого-педагогічних технологій, системність роботи з учнями в умовах творчо-розвивального середовища.

Педагогічне стимулювання розвитку творчих здібностей здійснюється на основі особистісно зорієнтованого характеру взаємодії вчителя з учнями. Необхідність реалізації цієї умови продиктована сучасними суспільними пріоритетами. Тенденції особистісної орієнтації розвитку системи освіти підкріплені результатами досліджень сучасних вітчизняних психологів (Г. Балл, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.) і педагогів (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.). Особистісно зорієнтована взаємодія учителя й учня передбачає пріоритетним такий засіб навчання і виховання, як спілкування, в якому не існує різкої полярності позицій учня й учителя, перетворення навчально-виховного процесу на взаємодію. Це сприяє стимулюванню активності, самостійності, ініціативності дітей, поєднанню творчої свободи і спрямування діяльності учнів, емоційності та виразності спілкування з проявами поваги і доброзичливості учасників педагогічного процесу.

Застосування психолого-педагогічних технологій, що забезпечують самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності. Виконання цієї умови має гарантувати позитивну мотивацію творчої діяльності школярів і надавати дієвий арсенал психолого-педагогічних стимулів, які спрямовуватимуть активність учнів у необхідному напрямку. Такі психолого-педагогічні технології повинні враховувати вікові особливості, забезпечувати

оптимальні умови для самовираження учнів, спиратися на особистісно значущий для учнів матеріал, залучати їхні емоції до процесу творчості, спонукати учнів у процесі творчої діяльності відображати свій чуттєвий досвід у повному обсягу, надавати можливість самостійно творити.

Системність роботи з учнями в умовах творчо-розвивального середовища. У повсякденному житті знання, які використовуються, тісно переплітаються одне з одним, утворюючи єдину систему. Тому учень повинен бачити предмет чи явище системно: в єдності зі зв'язками, в які він вступає. Максимально позитивні, сприятливі умови для розвитку дитячої творчості, для виховання творчої особистості створює розвивальне середовище (Л. Божович, О. Дяченко, О. Кононко, В. Кудрявцев, С. Кулачківська, А. Петровський та ін.). Системність роботи в умовах творчо-розвивального середовища можна забезпечити, урахувавши необхідність розвитку основних психічних процесів дитини, засобом формування яких поставатиме діяльність. Н. Бондаренко вважає, що така система повинна передбачати розвиток процесів сприймання, здатності до уявлення, ейдетичних можливостей дитячого мислення, уміння переборювати стереотипи, формування навичок асоціативного і гнучкого мислення тощо [3, с. 23].

Результативний творчий розвиток забезпечується також активною, емоційно забарвленою творчою діяльністю, оскільки емоція – це почуття, що мотивує, організовує і спрямовує сприймання, мислення і дії. Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів у процесі навчання може бути забезпечене через їх емоційну підготовку, емоційну насиченість навчального матеріалу та методів навчання, незвичність способу постановки завдання, чіткість і динамічність переходу від одного виду роботи до іншого, вчасний перехід від пояснення до практичних дій учнів.

Одним із найважливіших чинників творчого розвитку дітей є створення відповідних умов, що сприяють формуванню їх творчих здібностей:

– *створення середовища, що випереджає розвиток дітей.* Необхідно, наскільки це можливо, заздалегідь оточити таким середовищем і такою системою відносин, які б стимулювали найрізноманітнішу творчу діяльність і поволи розвивали б у дитині саме те, що у відповідний момент здатне найбільш ефективно розвиватися;

– *надання дитині свободи у виборі діяльності, у чергуванні видів роботи, у тривалості занять однією якою-небудь справою, у виборі способів діяльності тощо.* Тоді бажання дитини, її інтерес, емоційний підйом стануть надійною гарантією того, що більше напруження розуму не призведе до перевтоми, і буде дитині корисним. Але надання дитині такої свободи не виключає, а, навпаки, передбачає *ненав'язливу, розумну, доброзичливу допомогу дорослих*. Найголовніше – не перетворювати свободу на вседозволеність, але на допомогу, на підказку.

Загальновідомий факт, що для творчості необхідні *комфортні психологічні умови і наявність вільного часу, тепла дружня атмосфера в сім'ї й дитячому колективі*. Дорослі повинні створити безпечну психологічну базу для повернення дитини з творчого пошуку і власних відкриттів. Важливо постійно стимулювати дитину до творчості, виявляти співчуття до її невдач, терпляче ставитися навіть до дивних ідей, невластивих реальному життю. Потрібно вилучити з ужитку зауваження та засудження.

Для розвитку творчої особистості школяра необхідно дотримуватись також таких дидактичних умов:

Уміння виходити за межі свого предмета. Кожний навчальний предмет містить загальні і спеціальні методи, що зумовлені специфікою його сутності. Наприклад, в

українській мові використовують такі спеціальні методи, як читання, письмо, словникова робота й інші, а в природознавстві такі, як спостереження, досліди. Якщо використати метод спостереження або досліду в навчанні української мови, то це внесе певну новизну у виклад учням навчального матеріалу. Це активізує спосіб отримання ними знань, зробить його незвичайним, цікавим, допоможе підійти до вивчення чогось нестандартно і творчо. У результаті це впливатиме на творчий розвиток дітей, оскільки подібний вихід за межі предмета може стимулювати дитячу фантазію та мислення.

Стимулювати емоційно-позитивний вплив на мотиваційну сферу школярів. Кожний урок має підкріплюватися позитивними емоціями. Це сприятиме позитивному налаштуванню дітей до уроку, формуватиме та зберігатиме зацікавленість учнів у навчанні, бажання до самоосвіти та попереджуватиме стомлюваність. Позитивні емоції сприятимуть розвитку творчої особистості учнів. Реалізації емоційно-позитивного впливу сприятимуть прийоми, які наводить В. Ковальова: урахування інтересів та нахилів учнів, підтримування успіхів учнів у навчально-виховному процесі, схвалення здорового суперництва, застосування різноманітних ефективних методів організації пізнавальної діяльності, створення умов для обрання оптимальних форм діяльності на уроці, надання учневі шансу виявитися, співпереживальна критика [4, с. 29].

Використання різноманітних видів діяльності на уроці. Різноманітні види діяльності сприяють всебічному розвитку учнів, зменшують стомлюваність їх на уроці, роблять заняття цікавими, посилюють інтерес учнів до навчання. Часта зміна видів діяльності на уроках задовольняє природну потребу школярів у русі [7, с. 155–165]. Якщо учитель зможе правильно визначити необхідну кількість завдань, то це обов'язково впливатиме на розвиток не тільки розумових здібностей учнів, а і творчих.

Знання, які отримують учні на уроці, повинні бути пов'язані із життям та особистим досвідом учнів. Діти мають відчувати на практиці необхідність використання нових знань і можливість їх застосувати. На уроках результатом таких знань є, наприклад, гармонійний розвиток мовленнєвої діяльності у всіх її видах, уміння вчитися, організовувати свою навчальну діяльність, мати свою власну позицію в обговоренні якогось питання тощо. Це виявляється у знаннях учнів з предметів і в умінні їх застосування, виконання різноманітних завдань, творчих вправ, розігрування ситуацій тощо.

Залучення учнів до творчої діяльності через інтегровані творчі завдання, які надають можливість розглянути нові знання з різних сторін, розширюють можливості використання різноманітних завдань на уроках для засвоєння отриманих знань. Це дає змогу більш творчо підійти до вивчення теми, у результаті чого будуть розвиватися не тільки пізнавальні можливості дітей, удосконалюватися їх знання, а й здійснюватиметься творчий розвиток усіх учнів. Результатом виконання інтегрованих завдань можуть бути власні вірші дітей, твори, малюнки, колажі, аплікації та інше. У такий спосіб у дітей буде розвиватися їхня творча уява та мислення.

Отже, формування особистості – це динамічний процес, що відбувається під впливом різноманітних факторів, серед яких важливе місце посідає творча діяльність і особистість учителя. Творча особистість розвивається у творчій діяльності і спілкуванні за відповідних умов. Переорієнтація навчально-виховного процесу на формування творчої особистості реалізується за умови дотримання таких дидактичних умов розвитку творчих здібностей: педагогічного стимулювання розвитку творчих здібностей на основі особистісно зорієнтованого характеру взаємодії учителя з учнями; застосування психолого-педагогічних технологій, що забезпечують самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності;

системності творчої роботи з учнями.

Учитель має виходити за межі свого предмета, стимулювати емоційну сферу дітей, здійснювати емоційно-позитивний вплив, мотивувати діяльність, використовувати різноманітні види діяльності на уроці, пов'язувати знання з життєвим досвідом дітей та залучати дітей до творчої діяльності через інтегровані творчі завдання.

Література

1. Біла І. Феномен дитячої творчості / І. Біла // Дошкільне виховання. – 2011. – № 1. – С. 7–11.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 172 с.
3. Бондаренко Н. Про формування творчої особистості молодшого школяра засобами слова / Н. Бондаренко // Початкова школа. – 1998. – № 9. – С. 22–24.
4. Ковальова В. І. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів / В. І. Ковальова // Початкове навчання та виховання. – 2012. – № 16–18. – С. 27–34.
5. Пермяков О. А. Короткий термінологічний словник з педагогіки / О. А. Пермяков. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 116 с.
6. Рибалка В. В. Поняття про творчість, творчу особистість та особистісний підхід до вивчення і розвитку творчого потенціалу молоді // Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості. – Київ, 1995. – С. 5–24.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: [підручник] / Олександра Яківна Савченко. – Київ: Грамота, 2012. – 504 с.
8. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Київ: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
9. Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 272 с.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 272 с.

УДК 37.013:81'243:373.31

Людмила Покорна

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Покорна Л. М. Соціокультурний підхід до навчання англійської мови у вищому навчальному закладі.

У статті аналіз особливостей формування комунікативної компетенції дозволив виокремити соціокультурну компетенцію майбутніх учителів англійської мови в окремий компонент комунікативної компетенції та розглянути її як цілісну систему, до якої входить країнознавча компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція та соціолінгвістична компетенції.

Ключові слова: комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція, країнознавча компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція.

Покорная Л. Н. Социокультурный подход к изучению английского языка в высшем учебном заведении.

В статье анализ особенностей формирования коммуникативной компетенции позволил выделить социокультурную компетенцию будущих учителей английского языка в отдельный компонент и рассмотреть её как целостную систему, в которую входят страноведческая компетенция, лингвострановедческая компетенция и социолингвистическая компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция,

страноведческая компетенция, лингвострановедческая компетенция, социалингвистическая компетенция.

Pokornaya L. N. Sociocultural approach to learning English language at a higher educational institution.

In the article the analysis of peculiarities of communication competence formation gives the possibility to identify sociocultural competence of future English teachers as a separate component of the communication competence and to consider it as an integral system consisting of the following competences: country studies, linguistic and cultural studies and sociolinguistic.

Key words: communication competence, sociocultural competence, country studies competence, linguistic and cultural country studies competence, sociolinguistic competence.

Питання про країнознавчий, лінгвокраїнознавчий та соціокультурний аспекти навчання іноземних мов, зміст комунікативної компетенції знайшло теоретичне обґрунтування у працях багатьох науковців (М. Аріян, Є. Верещагін, І. Воробйова, Н. Гез, М. Євтух, І. Зимня, Н. Ішханян, В. Костомаров, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, Л. Петухова, В. Сафонова, Л. Смелякова, Г. Томахін, В. Топалова, Р. Adler, D. Brown, М. Byram, R. Lado та ін.).

Мета статті – розкрити роль соціокультурної компетенції вчителів іноземної мови в структурі загальної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Вивчення культури у процесі навчання окремих дисциплін робить значний внесок у виховання підростаючого покоління. Предмет «Іноземна мова» посідає в цьому ряді особливе місце. Він не лише ознайомлює з культурою країн, мова яких вивчається, але шляхом порівняння відтінює особливості своєї національної культури загальнолюдськими цінностями. Іншими словами, сприяє вихованню молоді в контексті діалогу культур. Виникає запитання, у чому полягає ця внутрішня необхідність? Справа в тому, що пізнання світу тієї чи іншої людської спільноти, звичаїв, що знайшли своє відображення в культурі, передаються в мові та можуть стати перешкодою під час спілкування представників різних народів. Цей факт добре відомий педагогам та методистам XIX та XX ст. Іще К. Ушинський писав, що найкращий і навіть єдиний спосіб проникнути в характер народу – засвоїти його мову, і чим глибше Ви увійшли в мову народу, тим глибше Ви увійшли в його характер. Представники так званого прямого методу обґрунтували доцільність введення відомостей про країну, мова якої вивчається, її культури у процесі викладання мови, організацію культури, країнознавчих лекцій, що були б доповненням до занять іноземною мовою.

90-і роки минулого століття радикально змінили соціокультурний контекст вивчення мов міжнародного спілкування у Європі, що не могло не привести до появи нових потреб у вивченні мов і культур. Думка про необхідність культурознавчої освіти засобами іноземної мови поступово починає набувати аксіоматичного звучання. Однак актуальним є питання, яку культурознавчу освіту реально може отримати студент в умовах навчального процесу в різних вищих навчальних закладах? Які можуть бути вимоги до рівня іншомовної соціокультурної компетенції? Якими можуть бути сучасні вимоги до країнознавчого наповнення навчальних програм та навчальної літератури з іноземної мови? Що слід розуміти під культурознавством країн, мова яких вивчається? Ці та низка інших питань стоять перед педагогами і відповіді на них не завжди можуть мати однозначний характер.

Однак якщо говорити про культурознавство як про теоретико-прикладну галузь мовної педагогіки, то воно набуває додатково цілий ряд соціально-педагогічних і

методичних функцій. По-перше, воно вивчає загальнотеоретичні основи розвитку полікультурної мовної особистості у процесі вивчення мов, культур і цивілізацій. По-друге, воно сконцентроване на ціннісно-орієнтаційній основі змісту краєзнавчої освіти засобами одночасного вивчення мов, досліджує діапазон соціалізованого впливу іншомовного навчального спілкування на тих, хто навчається. По-третє, воно визначає принципи культурознавчої освіти засобами вивчення мов з урахуванням соціокультурного контексту вивчення іноземної мови та навчання іноземній мові. По-четверте, на нього покладається зобов'язання звернутися до проблем відбору культурознавчого матеріалу з навчальною метою, його методичне структурування для різних освітніх контекстів і розроблення технології оцінювання культурознавчого наповнення навчальної літератури. Саме в мовній педагогіці можна звернутися до проблем побудови багаторівневої моделі культурознавчої освіти й самоосвіти, а також технологій соціокультурної освіти засобами іноземної мови [2, с. 20].

Методичні дослідження в галузі соціокультуралістики створюють основу для розроблення навчальної літератури з країнознавства країн та культурних товариств, мова яких вивчається. До того ж, варто звернути увагу на той факт, що сучасне країнознавство не повинно бути країнознавчо-замкнутим, а розкривати сутність, діалектику взаємодії загальнопланетного та культурознавчого специфічного в бутті людського суспільства та конкретних спілок. У межах соціокультурного підходу до навчання іноземної мови під міжкультурним спілкуванням розуміють функціонально обумовлену комунікативну взаємодію людей, що є носіями різних культурних товариств. Якщо йдеться про іншомовне міжкультурне спілкування, то інструментом постає мова, нерідна для усіх або для деякої частини учасників цієї міжкультурної взаємодії [1, с. 80].

Соціокультурна культурознавча освіта засобами мов (мови міжнаціонального державного спілкування, рідної та іноземної) є необхідною умовою для підготовки до міжкультурного спілкування. Однак воно може бути ефективним лише в тому випадку, якщо цей вид освіти здійснюється з урахуванням таких принципів, як принцип дидактичної культуровідповідності, принцип діалогу культур, принцип домінування методично допустимих проблемних культурознавчих завдань [4, с. 78].

Принцип діалогу культур та цивілізацій звертає увагу педагогів на необхідність аналізу культурознавчого, автентичного та частково автентичного матеріалу з точки зору можливостей його використання при моделюванні в аудиторії такого культурного простору, проникнення до якого будується за принципом розширювання кола культур та цивілізацій. Під час розроблення методичної моделі культурознавчого збагачення іншомовної практики цей принцип потребує відповіді на запитання про те, наскільки реально створюються умови для полікультурного та білінгвістичного розвитку мовної особистості студентів, для усвідомлення учнями себе як культурно-історичних суб'єктів, що є носіями не однієї, а цілої низки взаємопов'язаних культур, для підготовки їх до виконання в суспільстві ролі культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування, для розвитку в них загальнопланетного мислення й етики поведінки, а також таких якостей, як соціокультурна спостережливість, готовність до спілкування в іншокультурному середовищі, мовленнєвий та соціокультурний такт. Безперечно, принцип діалогу культур та цивілізацій передбачає також, що під час формування культурного простору в умовах іншомовного навчального спілкування використовується культурознавчий матеріал про рідну країну, що дозволяє розвивати у студентів естетику уявлень рідної культури іноземною мовою в іншомовному середовищі, а не лише на її опору при формуванні уявлень про іншомовне культурне

товариство, оскільки, як відомо з практики міжкультурного спілкування, нам постійно доводиться не лише інтерпретувати чужу культуру, але й подавати свою власну культуру. Тому рідний світ студента не лише не повинен ігноруватися у процесі вивчення іноземної мови, але й ураховуватися під час відбору культурознавчого наповнення сучасних підручників і посібників з іноземної мови [5, с. 81].

Система навчання іноземної мови є складноорганізованим соціальним об'єктом, аналіз якого супроводжується різними «зрізами» з цього об'єкта, кожний із яких є певною картиною цілого. Незалежно від того, який аспект поняття «система навчання іноземної мови» буде предметом розгляду, варто мати на увазі, що в основі функціонування цієї складної соціальної системи лежить не лише взаємодія її елементів один з одним – система навчання предмета перебуває в найтісніших взаємозв'язках із середовищем, у якому вона є та розвивається [4, с. 37].

Зміни в соціально-економічній та політичній галузях зумовлюють зміни вимог до системи освіти з іноземної мови, до її основних складників, до характеру відношень у ній. Соціально-економічні та політичні чинники визначають соціальне замовлення суспільства стосовно рівня та якості володіння його громадянами іноземною мовою.

Соціально-педагогічні чинники відображають рівень усвідомлення всіма, хто безпосередньо працює в галузі навчання, значущості іноземної мови як навчального предмета в загальному контексті освіти. Усе це дозволяє реалізувати соціальне замовлення суспільства в методичних концепціях навчання іноземної мови, програмах, підручниках і посібниках, що використовуються на практиці.

Наступні дві групи чинників перебувають у полі посиленої уваги як теоретиків, так і практиків. Дія цих чинників відображається на всіх рівнях розгляду системи навчання. Соціально-культурні чинники в останній час стали предметом уваги методистів. Окремі чинники передбачають послідовне урахування соціально-культурного контексту навчання іноземної мови, до якого входять такі категорії, як спільне/відмінне культури країни, мова якої вивчається, та культури учнів; віддаленість/близькість країни, мова якої вивчається, від країни, де вивчається іноземна мова. Одночасно соціокультурні умови визначаються сформованими в суспільстві ставлення до народу, що говорить іноземною мовою, його культури, а також системи культурних та соціальних взаємозв'язків усталених у суспільстві [4, с. 75]. Розвиток комунікативних умінь неможливий без знання мовних засобів спілкування (слова, граматичні явища тощо) та навичок володіння цими засобами в усному та писемному мовленні.

Навчання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації ставить задачу інтегрувати знання, які студент отримує у процесі трансляції мови й культури. Він пізнає іншу дійсність, інші соціальні приклади поведінки, соціально-мовленнєві штампи, порівнює їх з власним досвідом, отриманим у рідній культурі, учиться розуміти представників інших соціально-культурних спільнот. Іншими словами, його картина світу, сформована в рідній мові, актуалізується й набуває проблемного характеру [3, с. 18].

Соціокультурний компонент змісту освіти покликаний сприяти засвоєнню студентами фонових знань, зрозумілих їх ровесникам за кордоном. Джерелами для цього відбору слугують дитяча, підліткова, юнацька література, мистецтво та знання країни, мова якої вивчається, а також досвід спілкування закордонних студентів з довіллям. При цьому важливо, щоб соціокультурний компонент змісту навчання не був рекламою чужого образу, способу життя. Його призначення – розширити загальний, соціальний, культурний кругозір молоді, стимулювати їх пізнавальні й інтелектуальні процеси, навчити терпимо ставитися до

особливостей поведінки представників свого соціуму та іншої культури, об'єктивно оцінювати культурні феномени, що мають місце в різних лінгвокультурних контекстах життєдіяльності.

Одним із ключових понять, що визначають зміст комунікативної компетенції, є «комунікативне вміння» (skill), складниками якого постають «мікровміння» (sub-skill), «комунікативна функція» (function), та «форма вираження функції» (exponent). Спеціально відібраний інвентар функцій і форм їх вираження, що відповідає «просунутому» рівню володіння мовою за класифікацією, викладеною у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти та Українських кваліфікаційних стандартах. Однак необхідно зазначити, що володіння набором функцій і варіантами форм їх вираження само по собі, не підкріплене знаннями про етнокультурну специфіку вживання тих чи інших мовних одиниць, не може забезпечити досягнення необхідного рівня соціокультурної та прагматичної компетенції [5, с. 190].

Виходячи з вище сказаного, можна констатувати, що у викладанні іноземних мов цілком виправданим, доцільним, і навіть необхідним є застосування результатів такого напрямку лінгвістичних досліджень, як крос-культурне вивчення мовленнєвих актів. Соціокультурний компонент змісту освіти в навчанні іноземних мов має величезний потенціал для включення учнів до діалогу культур, ознайомлення із здобутками національної культури в розвитку загальнолюдської культури. Лінгвокраїнознавчий аспект, безумовно, сприяє збагаченню предметно-змістового плану мовлення, підвищенню мотивації вивчення іноземних мов, робить значний внесок у виховання, навчання й розвиток особистості засобами іноземної мови, сприяє більш усвідомленому засвоєнню іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування.

Отже, в основу структури соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов покладено принцип інтеграції змісту соціокультурної компетенції: знань (країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні); умінь та навичок застосовувати ці знання. Відтак, під соціокультурною компетенцією майбутнього вчителя іноземних мов розуміється інтегративна властивість особистості, що виражається в гармонії країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної компетенцій, що дозволяють індивідові розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й трансляції загальнолюдських цінностей, орієнтуватись у традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших націй, уміти спілкуватись іноземною мовою в сучасному світі, оперуючи культурними поняттями й реаліями різних народів.

Література

1. **Грачева Н. П.** Понятие лингвострановедение. Его лингвистические и лингводидактические основы / Н. П. Грачева // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 77–80. 2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – Київ : Райдуга, 1994. – 62 с. 3. **Райхштейн А. Д.** Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранного языка / А. Д. Райхштейн // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 4. – С. 13–19. 4. **Ashworth Clark I.** Stepping stones / Clark I. Ashworth. – Addison Wesley Longman LTD, 1998. – 90 p. 5. **Kramsch C. J.** Context and culture in language teaching / C. J. Kramsch. – Hong Kong : Oxford University Press, 1996. – 295 p.

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДІВ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Ротаньова Н. Ю. Системний аналіз методів евристичного навчання математики.

У статті проаналізовано один із важливих компонентів методичної системи – методи навчання математики. Кожний метод навчання описано й розкрито через різноманітність евристичних прийомів, що використовуються під час його реалізації. Серед них особливе місце займають традиційні методи, які доповнені евристичним складником, та спеціальні евристичні методи.

Ключові слова: методи навчання математики, евристичні методи, евристичне навчання математики.

Ротанёва Н. Ю. Системный анализ методов эвристического обучения математики.

В статье проанализировано один из важных компонентов методической системы как методы обучения математики. Каждый метод обучения описан и раскрыт через разнообразие эвристических приемов, которые используются во время его реализации. Среди них особое место занимают традиционные методы, которые дополнены эвристической составляющей, и специальные эвристические методы.

Ключевые слова: методы обучения математики, эвристические методы, эвристическое обучение математике.

Rotanyova N. Yu. System analysis of methods of heuristic training of mathematics.

In the article methods of training of mathematics as one of important components of a methodical system have been examined. Every method of training is described and shown through the variety of heuristic techniques used during its implementation. Among them special place is taken by traditional methods which are complemented by a heuristic component and special heuristic methods.

Key words: methods of training of mathematics, heuristic methods, heuristic training of mathematics.

Сьогодні система навчання математики в Україні орієнтується у своєму розвитку на якісне формування компетентної особистості, яка матиме високий рівень творчого потенціалу та системного мислення. Розв'язання цієї проблеми започатковується в загальноосвітніх та триває у вищих навчальних закладах, і передбачає створення відповідних педагогічних умов. Однією з цих умов є надання навчально-виховному процесу евристичної спрямованості через систематичне використання евристично-орієнтованих систем задач, методів, форм та засобів евристичного навчання. Особливого значення набуває формування евристичної діяльності учнів у навчанні математики. Як відомо, зміст навчання (чому учити) невід'ємний від методів навчання (як учити), тому насамперед, необхідно розглянути один із важливих компонентів методичної системи – методи навчання математики.

Питання вибору ефективних методів навчання досліджували Ю. Бабанський, Є. Голант, І. Лернер, В. Поламарчук, М. Скаткін, А. Столяр, Т. Шамова та ін. Проблеми методів навчання математики, організації евристичної діяльності та її управління в навчанні математики, приділяли увагу такі математики та методисти, як: В. Бевз, Г. Бевз, Г. Балк,

Ю. Колягін, Т. Міракова, Ю. Палант, Г. Саранцев, Є. Семенов, О. Скафа, З. Слєпкань, Л. Фрідман, П. Ериднієв та ін. Однак проблема вибору доцільних методів навчання математики, що сприяють організації евристичної діяльності учнів, залишилась відкритою.

Метою статті є системний аналіз методів евристичного навчання математики, що сприяють організації пропедевтичної евристичної діяльності учнів 5–6 класів під час вивчення математики.

Методи навчання – це способи діяльності, які використовуються вчителями і учнями в їх сумісній і взаємопов'язаній роботі, спрямованій на досягнення цілей навчання [1]. Кожний метод навчання, як зазначає А. Столяр [9], може бути описаний і розкритий через різноманітність прийомів, що використовуються під час його реалізації. Методи навчання математики повинні спонукати учнів до активної розумової діяльності, прагнення свідомо опанувати змістом дисципліни. Серед них особливе місце займають традиційні методи, за класифікацією І. Лернера і М. Скаткіна [7], де враховуються особливості діяльності учнів і вчителів у процесі навчання:

- 1) пояснювально-ілюстративний;
- 2) репродуктивний;
- 3) проблемний;
- 4) частково-пошуковий, або евристична бесіда;
- 5) дослідницький.

Для того щоб ефективно використовувати вибрані методи, вчителю важливо визначитись у тому, коли, у яких випадках і чому краще використовувати один метод, коли – інший, як вони узгоджуються з конкретною метою навчання, а також із іншими елементами методичної системи (змістом, засобами, організаційними формами навчання). Здійснимо системний аналіз методів навчання математики, що поєднуються з метою організації пропедевтичної евристичної діяльності учнів 5–6 класів під час вивчення математики.

Пояснювально-ілюстративний метод полягає в тому, що вчитель повідомляє готову інформацію різними способами, а учні сприймають, усвідомлюють і фіксують її в пам'яті. До цього методу для учнів 5–6 класу належать розповідь, пояснення, бесіда, робота з підручником, демонстрація кінофільмів та ін. Уже на першому етапі засвоєння знань потрібно учити порівнювати нову інформацію з раніше засвоєною, виділяти в ній головне, важливе, аналізувати, що засвідчує вияв деяких евристичних позицій.

Метод передбачає активне залучення в навчальний процес наочності, а це є важливою умовою початкового розвитку евристичного мислення учнів.

Наприклад, до третього уроку за темою «Звичайні дроби» у 5 класі учням можна запропонувати таке.

Склади задачі у малюнках на знаходження дроби від числа і числа за його дробом на усне обчислення.

Склади казку на теми: «Монолог звичайного дроби»; «Магічне перетворення мішаних дробів».

Репродуктивний метод використовується для закріплення на уроці нового матеріалу, перевірки домашнього завдання. Репродуктивний метод навчання забезпечує необхідний мінімум знань і способів дій, а також деяку автоматизацію основних операцій під час вивчення програмного матеріалу, тобто те, що потрібне учням 5–6 класів як основа для оволодіння більш складного матеріалу.

Наприклад, однією з головних змістових ліній курсу «Математика» в школі є функціональна лінія. На етапі вивчення математики у 5–6 класі, графічні уміння і навички, як

зазначається в програмі [5], вже мають бути сформовані в учнів, бо вони є тим підґрунтям, що забезпечує успішне вивчення цієї змістової лінії у наступних класах алгебри і геометрії, а також інших навчальних предметів, де застосовуються математичні знання. Так, у шостому класі в темі «Рціональні числа та дії над ними» учні ознайомлюються з координатною площиною та прикладами графіків залежностей між величинами. Програмою передбачається, що на даному етапі розвитку школярів вони повинні розв'язувати вправи, що передбачають:

- знаходження координати точки на координатній прямій та побудову точки за її координатою;
- знаходження координат точки на координатній площині та побудову точки за її координатами;
- побудову окремих графіків залежностей між величинами за точками;
- аналізує графіки залежностей між величинами (відстань, час; температура, час тощо).

Використовуючи репродуктивний метод учитель зосереджує учнів на вправах, що дозволяють розпізнавати приналежність точок до певних осей координат чи четвертей (рис. 1).

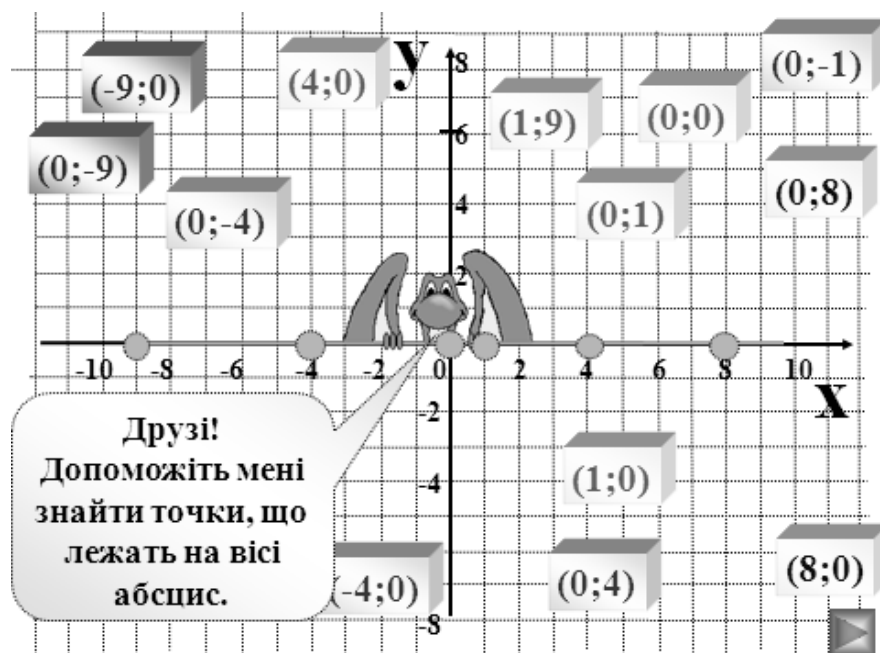


Рис. 1

Наочно це можливо зробити з використанням спеціально розроблених розгалужених презентацій, які вчитель може готувати на урок (про методiku розробки таких комп'ютерно орієнтованих уроків йдеться, наприклад, у роботі О. Скафи та О. Павліни [8] та роботі Д. Васильєвої [3]).

Для більш ґрунтового сприйняття й усвідомлення цього матеріалу доречно запропонувати евристичні завдання на розпізнавання різноманітних залежностей. Такими завданнями можуть бути, наприклад, різноманітні прислів'я, які учні спочатку разом з учителем переводять з мови народної мудрості на математичну мову, а потім вже самі знаходять нові приклади.

Під час такої роботи використовуються евристичні прийоми аналізу, зіставлення, порівняння, модифікація та ін. *Наприклад*: «Як у лісі крикнеш – така й луна буде», «Що посієш – те й пожнеш», «Чим далі в ліс, тим більше дров», «Як ми вбрані – в такій ми й

шані» – ілюструють пряму пропорційність. «Скільки вовка не годуй, а він у ліс дивиться» – стала функцію $y = C$.

Так, описані вище два методи є необхідними для організації й управління пропедевтичною евристичною діяльністю учнів, але недостатніми, оскільки мало сприяють розвитку продуктивного мислення, пізнавальній активності й самостійності учнів.

Організація проблемних ситуацій та їх розв'язування є основою **методу проблемного навчання** [6]. Застосування цього методу у навчанні математики в 5–6 класах посилює увагу учнів, активізує процес сприймання й усвідомлення того, що пояснює вчитель.

Наприклад, використовуючи сюжетні математичні задачі, вчитель для пошуку їх розв'язання висуває певні припущення, які стають для учнів проблемами, що спонукають їх до використання різноманітних евристик у процесі пошуку їх розв'язання. Великі можливості для створення проблемних ситуацій мають творчі завдання щодо складання задач і розв'язання однієї задачі різними способами.

Для залучення учнів до самостійного розв'язування проблем їх необхідно попередньо вчити виконувати окремі кроки розв'язування, етапи дослідження. І тут доречний **частково-пошуковий метод або евристична бесіда**. У курсі математики 5–6 класів частково-пошуковий метод навчання використовується лише фрагментарно. Його суть полягає в самостійному розкритті учнями нового змісту при ненав'язливій допомозі вчителя. Цей метод має передбачати активне залучення учнів до пошуку розв'язання поставленої задачі або під керівництвом учителя, або на основі використання евристичних порад, правил орієнтирів, вказівок, евристичних підказок тощо. Процес мислення при цьому набуває продуктивного характеру, він поетапно спрямовується та контролюється або вчителем, або самими учнями.

Наприклад, пропонується завдання: *учениця знайшла НСК (33, 198) і отримала 99. Не перевіряючи обчислень, учитель визначив, що була допущена помилка. Як він це зробив?* Учніма надається можливість після закріплення правила знаходження НСК чисел проаналізувати його і знайти відповідь на запитання в задачі.

Евристична бесіда відрізняється від традиційної бесіди тим, що її успіх застосування забезпечується вмілою системою питань учителя, яка вимагає продуманого складання плану бесіди з можливими відповідями. Важливо, щоб питання стимулювали думку, а не підказували ідею розв'язання. Окрім того, у процесі постановки серії запитань необхідно поступово знижувати рівень проблемності задач, щоб вони були логічно пов'язані, стимулювали як логічні, так й інтуїтивні процедури мислення, сприяли постановці допоміжних задач, кожне нове запитання приводило до нового, несподіваного погляду на задачу. Висока загальна й математична культура, спритність, уміння коротко, просто і ясно ставити запитання, змінювати їх у випадку потреби – такі якості вчителя забезпечують успішне застосування цього методу.

Для керування пропедевтичною евристичною діяльністю учнів необхідний **дослідницький метод** навчання. Методичною вимогою під час застосування дослідницького методу є побудова таких задач, які б забезпечили творче застосування учнями основних знань (ідей, понять, методів пізнання) у процесі розв'язування доступних їм проблем курсу, оволодіння рисами творчої діяльності, поступове зростання складності розв'язуваних проблем. Завдання вчителя – спонукати учнів самостійно формулювати правила, висновки з наступним колективним виправленням недоліків і помилок.

Наприклад, під час вивчення теми «Множення і ділення десяткових дробів» учням можна запропонувати наступне дослідження.

Досліди на прикладах: у скільки разів збільшується кількість цифр після коми, якщо число звести у квадрат, у куб.

Такий навчальний процес виховує гнучкість мислення, здатність учня відходити від готових шляхів, від шаблонів у міркуваннях і висновках, тобто більшою мірою сприяє евристичній діяльності.

У навчанні математики, окрім традиційних, використовуваними є і спеціальні евристичні методи [10]. Під час організації пропедевтичної евристичної діяльності їм надається перевага, бо вони більшою мірою ніж інші сприяють формуванню евристичних умінь учнів 5–6 класів, активізації їх евристичної діяльності як на уроках математики, так і в позакласній роботі на евристичному гуртку. Серед них для учнів 5–6 класів найбільш уживаними можуть бути такі:

Метод евристичного спостереження (рис. 2);



Рис. 2

Метод евристичного дослідження (рис. 3);



Рис. 3

Метод конструювання правил (теорій). Наприклад, застосування розподільного закону множення для швидких усних обчислень:

$$a \cdot (b + c) = a \cdot b + a \cdot c;$$

$$11 \cdot 73 = (10 + 1) \cdot 73 = 730 + 73 = 803;$$

$$19 \cdot 32 = (20 - 1) \cdot 32 = 640 - 32 = 608;$$

$$3\frac{2}{5} \cdot 5 = (3 + \frac{2}{5}) \cdot 5 = 15 + 2 = 17.$$

Метод гіпотез. Наприклад, поділивши диню на дев'ять частин, учні порівнюють її частки (рис. 4) та формулюють гіпотезу про те, що з двох дробів з однаковими знаменниками більший той, у якого чисельник більший;



Рис. 4

Метод допоміжних задач дозволяє зробити процес розв'язання завдання керованим, заздалегідь передбачати труднощі учнів і допомогу в їх подоланні. Наприклад, розглядаючи старовинну задачу, учитель пропонує більш прості задачі, що будуть підводити до пошуку її розв'язування.

Задача. Летить зграя гусаків і на зустріч їй один гусак.

Добридень, сто гусей! – сказав їй гусак.

Нас не сто, – відповів ватажок зграї.

От якби нас було ще стільки, та півстільки, та чверть стільки, та ще один гусак – ось тоді б нас було сто гусей. Скільки гусей було у зграї?

Перш ніж розв'язувати подану задачу, розв'яжемо кілька простих завдань.

Задумали деяке число. Потім до нього додали це ж число і отримали 18. Яке число задумали?

Розв'язання: Нехай x – задумане число. Тоді складемо рівняння: $x + x = 18 \Rightarrow x = 9$.

Відповідь: задумали число 9.

Задумали деяке число. Потім до нього додали половину цього числа і отримали 36. Яке число задумали?

Розв'язання: Нехай x – задумане число, тоді $\frac{1}{2}x$ – це половина задуманого числа.

Складемо рівняння: $x + \frac{1}{2}x = 36$, розв'язуючи дане рівняння учні знайдуть задумане число – 24.

Тепер з дітьми можна розв'язати старовинну задачу про гусей. Позначаючи за x кількість гусей у зграї, аналізуючи умову задачі і ґрунтуючись на попередніх завданнях, складемо рівняння для даної задачі:

$$x + x + \frac{1}{2}x + \frac{1}{4}x + 1 = 100.$$

Розв'язуючи рівняння, знаходимо відповідь – 36. Інтерпретуючи результат, отримуємо, що в зграї 36 гусей.

Метод помилок. Він, *наприклад*, дозволяє проводити аналіз вивченого матеріалу, спостерігати, варіювати та робити аналогію між запропонованим неправильним розв'язанням завдання та своїм особистим (рис. 5).

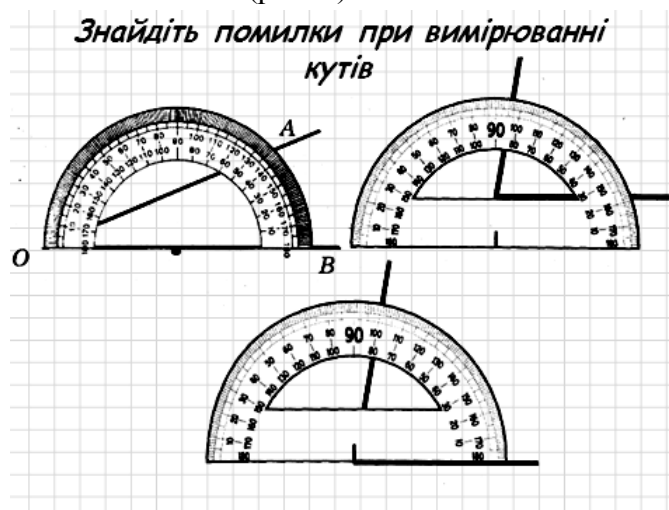


Рис. 5

Отже, ефективність роботи вчителя, рівень засвоєння навчального матеріалу та формування якостей особистості учня, зокрема вміння школярів викладати свої думки, обґрунтовувати і відстоювати свою думку, розвивати вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки, визначають методи навчання. У процесі навчання математики необхідно приділяти належну увагу методам навчання, в тому числі й евристичним. Тому подальшого розроблення потребують методи та прийоми формування евристичної діяльності учнів 5-6 класів з математики, *наприклад*, такі методи евристичного навчання математики, як: метод вигадування; метод проєктів; метод рецензій; методи навчального цілепокладання; метод самоорганізації навчання та інші.

Література

1. **Бабанский Ю. К.** Педагогика : [учеб. пособие] / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
2. **Бевз Г. П.** Методика викладання математики / Бевз Г. П. – Київ : Вища школа, 1989. – 289 с.
3. **Васильєва Д. В.** Методика навчання математики учнів 5–6 класів з використанням мультимедійної дошки : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Д. В. Васильєва. – Київ, 2012. – 267 с.
4. **Лернер И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.
5. **Бурда М. І.** Навчальна програма для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Математика / М. І. Бурда, Ю. І. Мальований, Є. П. Нелін, Д. А. Номіровський, А. В. Паньков, Н. А. Тарасенкова, М. В. Чемерис, М. С. Якір. – Київ : Затверджено МОНМСУ, 2012. – 20 с.
6. **Селевко Г. К.** Проблемное обучение / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 61–65.
7. **Скаткин М. Н.** О методах обучения / М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 21–26.
8. **Скафа О. І.** Презентація як елемент комп'ютерно орієнтованого уроку математики / О. І. Скафа, О. В. Павліна // Математика в сучасній школі. – 2012. – № 5. – С. 35–39.
9. **Столяр А. А.** Педагогика математики : [курс лекцій] / А. А. Столяр. – Минск : Вышэйшая школа, 1969. – 368 с.
10. **Хуторской А. В.** Развитие одаренности школьников : методика продуктивного обучения: [пособ. для учителя] / А. В. Хуторской. – Москва : Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 320 с.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Скибун Н. Д. Соціокультурний компонент професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю.

У статті з'ясовано та обґрунтовано зміст соціокультурного компонента професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю. Уточнено поняття «соціокультурна компетентність майбутніх фахівців туристичного профілю», що містить знання студентів про теорію мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом, семантики мовних одиниць і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвої ситуації.

Визначено засоби формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю: є активне використання в освітньому процесі технічних засобів навчання, наочності, текстів. Доповнено критерії відбору текстового дидактичного матеріалу в мовній підготовці майбутніх фахівців туристичного профілю.

Обґрунтовано доцільність забезпечення міждисциплінарного зв'язку українська мова – іноземна мова, що актуалізує поняття «міжкультурна компетентність майбутніх фахівців туристичного профілю».

Ключові слова: соціокультурний компонент, професійна мовленнєва компетентність майбутніх фахівців туристичного профілю, соціокультурна компетентність, міжкультурна компетентність, міжкультурне спілкування.

Скибун Н. Д. Социокультурный компонент профессиональной речевой компетентности будущих специалистов туристического профиля.

В статье определено и обосновано содержание компонента профессиональной речевой компетентности будущих специалистов туристического профиля. Уточнено понятие социокультурная компетентность будущих специалистов туристического профиля, которая содержит знания студентов о теории языковых единиц, в том числе с национально-культурным компонентом, семантике языковых единиц и умения использовать их с учетом социально-речевой ситуации.

Определены средства формирования социокультурной компетентности будущих специалистов туристического профиля: активное использование в образовательном процессе технических средств обучения, наглядности, текстов. Дополнены критерии отбора текстового дидактического материала в языковой подготовке будущих специалистов туристического профиля.

Обоснована целесообразность обеспечения междисциплинарной связи украинский язык – иностранный язык, которая актуализирует понятие «межкультурная компетентность будущих специалистов туристического профиля».

Ключевые слова: социокультурный компонент, профессиональная речевая компетентность будущих специалистов в области туризма, социокультурная компетентность, межкультурная компетентность, межкультурное общение.

Skibun N. D. Sociocultural component of professional speech competence of future professionals of tourist profile.

In the article the content of the component of professional speech competence of future professionals of tourist profile has been defined and grounded. The term sociocultural competence of future professionals of tourist profile has been elaborated. It contains students' knowledge about the theory of linguistic units, as well as the national and cultural component, the semantics of language units and the ability to use them according to social and speech situation.

Means of sociocultural competence development of future professionals of tourist profile are identified. They are as follows active use of technical means of training, presentation, texts in the educational process. Selection criteria of the text didactic material in the language training of the future professionals of tourist profile have been added.

The necessity of ensuring interdisciplinary relation between Ukrainian and foreign language, which is updated the concept of «cross-cultural competence of future professionals of tourist profile» has been proved.

Key words: sociocultural component, the professional speech competence of the future professionals in the field of tourism, sociocultural competence, cross-cultural competence, cross-cultural communication.

Динамічний поступ сучасної туристичної галузі зумовлює внесення докорінних змін у зміст, а відтак і технології підготовки фахівців туристичного профілю. Науковці (І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.) дійшли висновку, що одним із найважливіших завдань вищої освіти є формування українського професійного мовлення студентів, які зможуть репрезентувати стійкі фахові знання українською мовою та професіоналізм у різних комунікативних ситуаціях [6; 9]. Орієнтація вищої освіти на всебічний розвиток мовлення студентів, зміцнення їхніх мовленнєвих навичок та вдосконалення вмінь правильно й виразно передавати свої думки, посилення зв'язку змісту навчання студентів із їхньою майбутньою професійною діяльністю є тим фундаментом, на якому має ґрунтуватися весь освітній процес із будь-якого фаху.

Підготовка майбутніх фахівців туристичного профілю до спілкування є актуальною проблемою сучасної освіти. Останнім часом вимоги до особистості в аспекті її культури спілкування загалом задовольнялися традиційними засобами оволодіння нормами, правилами та вміннями спілкуватися, що реалізовувалося в процесі дидактичної імітації студентом різних соціальних ролей. Нині ці традиційні способи не спрацьовують, оскільки суттєво змінилися вимоги до культури спілкування людини як учасника комунікативної взаємодії, що зумовлено низкою обставин – глобалізацією, урбанізацією, збільшенням питомої ваги міжкультурної комунікації, науково-технічним прогресом тощо. Як свідчать спостереження, викладання української мови (за професійним спрямуванням) для студентів туристичного профілю обмежується переважно вивченням теоретичного матеріалу з основних розділів сучасної української мови, удосконаленням умінь і навичок правильного письма та формуванням умінь оформляти ділові папери. На периферії освітнього процесу залишається розвиток культури мовлення з тієї чи тієї галузі професійного спілкування (туристичної галузі зокрема) і передовсім соціокультурного компонента професійної мовленнєвої компетентності студентів. З огляду на це все гостріше постає питання про врахування в процесі мовленнєвої професійної підготовки соціальних функцій спілкування, його природи і потенціалу для особистості та суспільства. На часі виокремлення соціокультурного компонента професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців

туристичного профілю, що й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Аналіз спеціальної літератури засвідчує, що вивченню особливостей соціокультурного складника професійної мовленнєвої компетентності студентів присвячено студії педагогів (С. Амеліна, Н. Волкова, О. Ковтун, О. Павленко, О. Семенов та ін.), лінгводидактів (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, С. Омельчук, М. Пентилюк та ін.). Окремі аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців туристичного галузі досліджено в наукових студіях С. Александрової, Г. Зайчук, В. Лазовецької, Є. Пархоменка, Л. Соловей, О. Федоренко, Г. Щуки та ін.

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні змісту соціокультурного компонента мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю та окресленні шляхів його впровадження.

Важливим компонентом професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю вважаємо соціокультурний. Професійна мовленнєва компетентність передбачає засвоєння позалінгвальної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння. Іншими словами, у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням важливо залучати студентів-майбутніх фахівців туристичного профілю до надбань національної культури, побуту, традицій, соціальних взаємозв'язків, а відтак формувати соціокультурну компетентність, що забезпечить їм можливість брати участь у повноцінній комунікації. Ми розглядаємо соціокультурну компетентність як компонент професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю, побудований на засадах цілісності, ієрархічності; як здатність особистості сприймати мову в її культуроносній функції, з урахуванням національно-культурної специфіки.

Соціокультурна компетентність містить знання студентів про теорію мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом, семантики мовних одиниць і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвої ситуації. Національно-культурна семантика простежується на всіх рівнях мови: фонологічному, морфологічному, лексико-семантичному, синтаксичному. Однак є такі мовні одиниці, що найтісніше пов'язані з позамовною дійсністю і для яких кумулятивна, накопичувальна функція, є визначальною. Це, як правило, номінативні та фразеологічні одиниці мови, що становлять досить великий і неоднорідний шар, оскільки вони позначають усе те, що є характерним для культури, побуту, традицій народу впродовж різних історичних епох. Сюди, зазвичай, відносять (Є. Верещагін, В. Костомаров, Л. Лисиченко, Л. Мацько, Г. Онкович, О. Стишов та ін.) безеквівалентну лексику, слова з частковою семантичною еквівалентністю (фонова лексика), фразеологізми, усталені етикетні вислови [2; 4; 5].

Безеквівалентні слова слугують для вираження тих понять, яких немає в іншій культурі та іншій мові, вони не мають еквівалентів за межами мови, до якої належать; передусім слова-реалії. За своїм змістом реалії – це вербальне відтворення фактів, пов'язаних із історією, географією країни, особливостями етнополітичної структури суспільства, традиціями, звичаями, побутом народу тощо. У мовознавстві розроблено класифікацію слів-реалій (Б. Ажнюк, Л. Бархударов, Г. Томахін, О. Стишов та ін.), якої ми і будемо дотримуватись. До денотативних реалій належать:

1. Топоніми:

- назви об'єктів фізичної географії: *Київ, Батурин, Буковель, Східниця, Видубичі, Світязь, Черемош;*
- територіальні назви країни: *Буковина, Закарпаття, Таврія, Галичина, Придніпров'я,*

Слобожаничина;

– назви міст: *Київ, Львів, Черкаси, Мукачеве, Кам'янець-Подільський, Полтава, Миргород;*

– назви вулиць та площ: *майдан Незалежності, Софійська площа, Європейська площа, вул. Небесної Сотні, 95 квартал, площа Ринок;*

– назви окремих будівель, цікавих архітектурних об'єктів: *Золоті ворота, замок Паланок, Михайлівський собор, Святогорська лавра;*

– назви парків: *Співоче поле, Пирогово, Високий замок, Стрийський парк;*

2. *Антропоніми: Григорій Сковорода, Тарас Шевченко, Леся Українка, Іван Огієнко, Михайло Грушевський та ін.;*

3. *Етнографічні реалії:*

– одяг, взуття: *запaska, плахта, чоботи, пасок, вишиванка, віночок;*

– їжа, напої: *бориц, вареники, банош, налисники, капуста, човленд;*

– побутові заклади: *кав'ярня, перукарня, їдальня, лікарня, книгарня;*

– відпочинок, спорт, ігри: *вечорниці, богатирські забави, Сорочинський ярмарок тощо;*

– звичаї та традиції, свята: *Різдво, Водохреща, Великдень, колядування, Івана Купала;*

– рослини та тварини: *любисток, кручені паничі, матіола, чорнобривці, калина, мальва, барвінок, корова, вів, кінь, вівця тощо ;*

4. *Реалії культури:*

– література: *Ліна Костенко, Олесь Гончар, Микола Вінграновський, Іван Малкович;*

– кіно й театр: *Сергій Параджанов, Богдан Ступка, Ада Роговцева, Анатолій Хостікоєв, Ольга Сумська;*

– образотворче мистецтво: *Марія Приймаченко, Катерина Білокур, Алла Горська тощо;*

– музика: *Національний палац «Україна», Львівський будинок органної та камерної музики, Святослав Вакарчук, Ніна Матвієнко, Кузьма Скрибін, «Океан Ельзи», «Пікардійська терція» тощо;*

– засоби масової інформації: *П'ятий канал, Перший національний, телеканал «Ера» тощо.*

У процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю доцільно використовувати цікаву лінгвокраїнознавчу інформацію, що містять фразеологізми, які відображають культурно-історичний досвід народу-носія мови, дають можливість зрозуміти національну психологію, національне бачення світу. Фразеологізми нерідко мають яскраво національний характер, наприклад: *гнути кирпу, хоч греблю гати, зарубати на носі, байдики бити, працювати як мокре горить* та інші.

До національно-культурного компонента мови науковці (І. Бахов, С. Богдан, О. Горошкіна, Н. Голуб, С. Караман, О. Любашенко, М. Михальченко, М. Пентилюк) відносять й етикетні формули спілкування, знання яких пов'язуємо і з соціолінгвістичною компетенцією: *добридень, ласкаво просимо, щиро вітаємо* тощо [1; 7; 8; 9].

Засвоєння цих відомостей, що становлять зміст соціокультурного компонента професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю, спрямоване на формування їхнього світогляду, національної ідентичності, українського менталітету, національної свідомості, патріотизму.

Засобами репрезентації цих відомостей є підручники й посібники з української мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців туристичної галузі. У чинних

підручниках з української мови за профспрямуванням, які досить широко використовуються у практиці навчання, соціокультурний компонент представлено досить обмежено. Зміст дидактичного матеріалу не відповідає потребам сучасної туристичної галузі, оскільки недостатньою мірою орієнтований на цей контингент студентів. Текстотека підручників, як свідчить їх аналіз, обмежена загальновідомими фактами, що зумовлено зорієнтованістю підручників на широкий загаль. Проведене нами анкетування студентів туристичного профілю засвідчило, що вони відчують потребу в розширенні діапазону соціокультурних відомостей, передусім про цікаві географічні об'єкти, історичні постаті, події.

На нашу думку, в умовах формування нової парадигми навчання української мови за профспрямуванням у підручниках і науково-методичних комплексах доцільно посилити лінгвокраїнознавчий і соціокультурний аспекти, тобто країнознавчий і соціокультурний зміст мовного навчального матеріалу задля ширшого ознайомлення студентів з країною, її культурним і соціальним контекстами; оптимізації шляхів опанування української мови і формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю. Лінгвокраїнознавчий і соціокультурний аспекти можуть бути реалізовані в підручниках і посібниках на лексичному, тематичному й текстовому рівнях.

Пріоритетним засобом формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю є текст, що розглядається в сучасній лінгвістиці (Ф. Бацевич, С. Єрмоленко, А. Загнітко, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Селіванова та ін.) і лінгводидактиці (М. Вашуленко, Н. Голуб, С. Караман, А. Нікітіна, М. Пентиліук та ін.) як одиниця комунікації, породження комунікативно-пізнавальної діяльності, як будь-який мовленнєвий уривок, усний чи письмовий, який ті, хто вивчає мову, отримують (сприймають), продукують або ним обмінюються [2].

Соціокультурні вимоги до змісту навчальних текстів були сформульовані Є. Верещагіним та В. Костомаровим, уточнені І. Дроздовою, С. Караманом, Г. Онкович, Н. Остапенко та ін.). До них віднесено країнознавчу вірогідність, сучасність, типовість змісту, актуальний історизм, професійну значущість, комунікативний потенціал тощо [6; 9]. Зазначений перелік варто доповнити такими актуальними для майбутніх фахівців туристичного профілю критеріями, як інформативність, вірогідність фактів, цінність їх для розуміння сучасного розвитку країни, орієнтованість на формування позитивного іміджу України, доступність, емоційність тощо.

Дієвим засобом формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю є активне використання в освітньому процесі *технічних засобів навчання*: уривків телепередач, фонограм з записами пісень і фрагментів художніх творів у виконанні носіїв мови, відеоматеріалів з соціокультурною інформацією про країну і носіїв мови, що вивчається, комп'ютерних програм; *наочності*: репродукцій картин художників, наочних матеріалів прагматичного характеру: поштових листівок, афіш тощо.

Усі названі засоби стануть ефективними за умови системного і цілеспрямованого їх включення в освітній процес, а також раціонального поєднання у навчальній аудиторній та позааудиторній діяльності студентів.

З урахуванням того, що майбутні фахівці туристичного профілю поглиблено опановують кілька іноземних мов, працюють із текстами, що ознайомлюють із менталітетом, культурою, звичаями, традиціями того чи того народу, вважаємо продуктивним у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням систематичне застосування завдань, що передбачають: бути посередником між представниками своєї та інших культур, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати

непорозуміння і конфліктні ситуації, викликані міжкультурними відмінностями, прогнозувати реакцію представників різних культур у певних соціальних контекстах. До змісту професійної мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців туристичного профілю належить вивчення міжкультурних відмінностей, що дає змогу чіткіше усвідомлювати особливості своєї культури, більш ефективно взаємодіяти з представниками іншої культури, уникати міжетнічної напруги в ситуації лінгвоетнічних непорозумінь та конфліктів.

Спілкування людей, одна з яких розмовляє іноземною мовою, є не тільки міжмовним спілкуванням, але й міжкультурним, оскільки комуніканти є представниками різних лінгвокультурних спільнот. Тому навчальний процес повинен моделювати міжкультурне спілкування як діалог культур. У результаті формуються змістові і тактичні основи повноцінної міжкультурної комунікації, тобто адекватного розуміння і взаємодії між учасниками комунікативного акту, які належать до різних культур. Адже саме різниця культур, невміння орієнтуватися в них через необізнаність у культурних особливостях є основним бар'єром під час спілкування і у взаєморозумінні між людьми, навіть якщо вони користуються однією мовою. Це важливо враховувати в процесі мовної підготовки майбутніх фахівців туристичного профілю. Підвищення рівня комунікації, спілкування між різними людьми можна досягти за умови чіткого розуміння і реального врахування чинника міжкультурної взаємодії.

Зважаючи на те, що ми розглядаємо проблему соціокультурного компонента в межах вивчення української мови за професійним спрямуванням, продуктивним вважаємо забезпечення міждисциплінарного зв'язку українська мова – іноземна мова. У цьому контексті частково актуалізується поняття міжкультурної компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю.

Процес формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю загалом визначаємо як цілеспрямований, організований, педагогічно керований розвитку професійних здібностей і потреб особистісної самореалізації в обраній професії з урахуванням особливостей міжкультурної взаємодії. Виходимо з того, що майбутній фахівець туристичного профілю є не допоміжною, а провідною фігурою міжнародного спілкування і взаєморозуміння. Він повинен мати сформовані вміння швидко переключатися з однієї мови на іншу; адаптовувати один і той же матеріал для різного контингенту туристів, здатність утримувати в пам'яті значні обсяги інформації; швидкість формування і формулювання висловлювання; толерантне ставлення до співрозмовників з різним соціальним статусом і рівнем володіння мовою.

Майбутні фахівці туризму повинні мати чітку національну позицію, національну свідомість, вирізнятися патріотизмом, толерантністю, здатність шляхетно репрезентувати національні здобутки.

Отже, окреслений соціокультурний компонент професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю збагачує зміст професійної підготовки студентів, сприяє формуванню провідних в них професійно значущих якостей і цінностей.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні системи завдань соціокультурної спрямованості задля формування професійної мовленнєвої компетентності студентів туристичного профілю.

Література

1. Бахов І. С. Формування міжкультурної професійної компетентності у студентів-перекладачів: [монографія] / І. С. Бахов. – Київ: Вид. дім «Персонал», 2009. – 268 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Флорій Сергійович Бацевич. – Київ : ВЦ «Академія», 2004. – 344 с. **3. Білоус Т. М.** Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. М. Білоус. – Рівне, 2004. – 250 с. **4. Верещагин Е. М.** Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Рус. язык, 1980. – 320 с. **5. Верещагин Е. М.** Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. Лингвострановедческая теория слова. – Москва : Рус. язык, 1983. – 269 с. **6. Караман С.** Інтегроване навчання / С. Караман // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 1. – С. 46–56. **7.** Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / колектив авторів за ред. М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. – Київ : Ленвіт, 2009. – 400 с. – С. 81–86. **8. Михальченко М.** Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. Михальченко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 38–51. **9. Пентилюк М. І.** Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: [збірник статей] / М. І. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2011. – 256 с. **10. Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово / Slovo, 2000. – 262 с.

УДК 378.637:78.071.3

Лін Сяо

ГЕДОНІСТИЧНО-АКСІОЛОГІЧНИЙ СКЛАДНИК ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ

Лін Сяо. Гедоністичний складник вокального навчання підлітків.

Стаття присвячена визначенню гедоністично-аксіологічних орієнтирів вокального навчання підлітків. Звернення до означеної проблеми мотивується посиленням ролі і функцій аксіологічного складника педагогіки мистецтва, подоланням репродуктивного стилю навчання вокалу.

Наголошується на тому, що розвивальні можливості мистецької діяльності можуть бути реалізовані тільки за умови стимулювання в учнів гедоністичного ставлення до естетичних явищ. Розглянуто теоретичні основи гедоністичного імперативу особистості з філософської, соціальної та психологічної точки зору. З'ясовано, що сутність людини, яка прагне до гедоністичних переживань, трансформувалася упродовж всього часу її існування.

Визначено поняття «мистецький ідеал», що включає єдність емоційного – відчуття бажаного та небажаного, інтелектуального – поняття досконалого та недосконалого, вольового – альтернативу сучасному і визначальному в суспільстві. Наголошується на співучості китайського та українського народів, їх здатності глибоко відчувати музику, особливо вокальну. Визначено необхідність виявлення ідеалів у вокальному мистецтві.

Ключові слова: вокальне навчання, гедоністичні переживання, задоволення, мистецький ідеал, насолода, підлітки.

Лин Сяо. Гедонистично-аксиологическая составляющая вокального обучения подростков.

Стаття посвящена определению гедонистично-аксиологических ориентиров вокального обучения подростков. Обращение к обозначенной проблеме мотивируется усилением роли и функций аксиологической составляющей педагогики искусства, преодолением репродуктивного стиля обучения вокалу. Отмечается, что развивающие

возможности художественной деятельности могут быть реализованы только при условии стимулирования у учащихся гедонистического отношения к искусству. Рассмотрены теоретические основы гедонистического императива личности с философской, социальной и психологической точки зрения.

Определено понятие «художественный идеал», включающий единство эмоционального – ощущение желаемого и нежелательного, интеллектуального – понятие совершенного и несовершенного, волевого – альтернативу существующему и господствующему в обществе. Отмечается певучесть китайского и украинского народов, их способность глубоко чувствовать музыку, особенно вокальную. Определена необходимость выявления идеалов в вокальном искусстве.

Ключевые слова: вокальное обучение, гедонистические переживания, удовлетворение, художественный идеал, наслаждение, подростки.

Lin Xiao. Hedonistic-axiological component of vocal education for adolescents.

The purpose of the article is to determine hedonistic-axiological reference points of vocal training for adolescents. Appeal to this problem is motivated by the strengthening of the role and functions of the axiological component of the pedagogy of art, the overcoming of reproductive teaching styles vocal. It is noted that developing the possibilities of artistic activity can be implemented only under the condition of stimulating pupils' hedonistic attitude to art. Considers the theoretical foundations of the hedonic imperative of identity from a philosophical, social and psychological point of view. It was found that the essence of the person who strives for hedonic experiences has transformed during the entire time of its existence. Changing the hedonic value of emotions, their place in the system of values and society, practice meet. Define the concept of «ideal art», which includes the unity of the emotional – feeling desirable and undesirable, intellectual – the concept of perfect and imperfect, strong-willed – an alternative to the present and mainstream in society. It is noted melodiousness of the Chinese and Ukrainian peoples, their ability to deeply feel the music, especially vocal. Identified the need to identify ideals in music.

Key words: vocal training, hedonistic experiences, satisfaction, artistic ideal, pleasure, teenagers.

В умовах модернізації художньої освіти активізується увага до осмислення провідних позицій педагогіки мистецтва, однією з яких є вокальна підготовка підлітків. Звертання до означеної проблеми мотивується посиленням ролі і функцій аксіологічного складника педагогіки мистецтва, подоланням репродуктивного стилю навчання вокалу. До розгляду означеної проблеми зверталися В. Антонюк, Л. Василенко, А. Менабені, О. Прядко, Сі Даофен, Цяо Лін, У. Іфан, Ю. Юцевич та ін.

Мета статті – визначити гедоністично-аксіологічні орієнтири вокального навчання підлітків.

Системне окреслення методологічної основи вокальної підготовки вимагає виокремлення в якості основи гедоністичного підходу, що передбачає акцентування ролі естетичної насолоди в сприйнятті і творенні вокального мистецтва. На думку Г. Падалки, розвивальні можливості мистецької діяльності можуть бути зреалізовані тільки за умови стимулювання в учнів гедоністичного ставлення до естетичних явищ. Немає сумніву в тому, зазначає науковець, що поза гедоністичним ставленням процес сприйняття і творення мистецтва буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться. Як, на жаль, немає сумніву в тому, що сучасні орієнтири мистецької освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним

моментом» [10, с. 23]. У зв'язку з цим Л. Василенко висуває гедоністичну парадигму вокальної підготовки, що зумовлює узгодженість між метою вокальної педагогіки – вокально-виконавська майстерність – і засобами її досягнення та допомагає уникнути суперечностей між завданнями і застарілими вокально-педагогічними технологіями, між традиційними й інноваційними підходами викладання вокалу. Зміст гедоністичної парадигми вокальної підготовки вимагає додержання певної система положень, практичне втілення яких спрямовує навчальний процес на розвиток в учнів здатності до отримання задоволення, радості та насолоди від вокальної діяльності [4].

Розглянемо теоретичні основи дослідження гедоністичного складника особистості з філософської, соціальної та психологічної точки зору.

Вплив чуттєвого складника на успішність будь-якої діяльності відзначався науковцями з давніх часів. Антична філософія трактує гедонізм як учіння, що виправдовує безконтрольність тіла та його потягів і пов'язана із відсутністю страху перед буттям і позитивним сприйняттям життя. Обґрунтування античними філософами задоволень як провідного принципу життя, відмова від ідей безсмертя душі, відкриває, на думку мислителів, шлях пороку, оскільки лише страх покарання за сподіяне може стримувати людину від зайвих задоволень та насолоди.

Поняття гедонізму займає значне місце у сучасних філософських, етичних та психологічних системах. Так, філософський енциклопедичний словник трактує гедонізм як етичну позицію, що визначає задоволення найвищим благом і критерієм людської поведінки, до якого зводиться все розмаїття моральних вимог. Прагнення насолоди в гедонізмі розглядається як «рухома основа людини, що закладена в неї від природи і визначає всі її дії» [14, с. 105].

Згідно з теоріями щодо сутності етики, гедонізмом – це складний комплекс ціннісно-етичних поглядів, що характеризує образ життя людини. При цьому, «задоволення» визначається як стан повного вдоволення потреб, бажань, а також почуття радості, втіхи, приємності; заспокоєння від здійснення бажань» [14, с. 182]. У роботі «Задоволення від тексту» Р. Барт розрізняє поняття «насолада» і «задоволення» як якісно відмінні, розглядаючи задоволення як вдоволення, а насолоду як те, що «доводить до неприємності», до «самозабуття» [2, с. 477]. Більш переконливою є позиція В. Ламерті, який розрізняє насолоду і задоволення за тривалістю приємних відчуттів чи вражень: «якщо враження <...> не тривале, ми відчуваємо задоволення; якщо воно тривале – насолоду; якщо воно постійне – щастя» [7, с. 242].

Сучасні наукові трактування гедонізму ґрунтуються на усвідомленні генезису людської свідомості. На думку Ю. Бородая, зародження розуму було обумовлено чуттєвими факторами та особливими емоціями людей, які «з'явилися унаслідок переживань і випробувань різноманітних екстатичних ритуалів, що супроводжували їх у процесі уособлення від біологічного світу» [3, с. 12]. Представник антропологічної філософії Б. Марков зазначає, що задоволення, насолода проявляються всупереч нормативності, тобто тим цілям, заради яких утворювалась ідеологія. Відчуваючи задоволення, людина виходить за межі нормативності. Якщо імперативи обов'язку, істини, реальності, взяті окремо, протистоять індивідуальним бажанням суб'єктів, то побудована на цій основі ідеологія, включає задачу залучення їх до сфери задоволення [8, с. 140].

Отже, з філософської точки зору, сутність людини, яка прагне до гедоністичних переживань, трансформувалася упродовж всього часу її існування. Змінювалося значення гедоністичних переживань, їхнє місце в системі цінностей і соціуму, практики задоволення.

Виявлення задоволення і пов'язаних із ним емоцій – радості, екстазу, захоплення – привертають до себе увагу різних соціально-культурних інститутів. Концепт гедонізму являє собою своєрідну культурну універсалью, адже вплив культури на сферу задоволення людини носить різний характер. На думку Х. Ортега-і-Гассета, відбувається взаємовплив соціокультурних та індивідуальних прагнень людини (куди входить й імператив задоволення). Культура прагне формувати культурні цінності, тоді як для індивіда значними є життєві. Подібний взаємовплив забезпечує своєрідний баланс культурного й особистісного. Зокрема, «соціокультурний імператив істини співвідноситься із щирістю, доброти – із життєвим поривом, краси – з насолодою тощо» [9, с. 22]. При цьому, на переконання М. Фуко, суспільство прагне не тільки подавляти, скільки інтенсифікувати, визначити задоволення з метою їх схвалення або засудження. Отже, культура не тільки пригнічує гедоністичні прагнення і бажання, але й певним способом їх формує, кодифікує, змінює, а іноді й інтенсифікує.

Феномен задоволення посідає значне місце в дослідженнях сучасних психологів. На думку О. Пеньковського, поняття «задоволення» означає «перш за все чуттєво-фізіологічну реакцію, стимулом якої є дія, адже тільки діючи ми можемо отримати задоволення» [1, с. 15]. За визначенням Р. Апресяна, задоволення – це завершення повноти потреби, а насолода – це таке задоволення, переживання якого само по собі є привабливим і «солодким». Поняття «насолода» пов'язане із сильним чуттєво-емоційним станом, обов'язково пов'язаним із активністю душі [1, с. 172]. У контексті теорії З. Фрейда задоволення розглядається як інстинктивне прагнення до речей, здатних надати радість і щастя.

У роботі «Психоаналіз і етика» Е. Фромм підкреслює виняткове значення задоволення у формуванні психіки людини. Науковець визначає задоволення як сенс життя людини, оскільки вона організовує своє буття так, щоб отримувати можливість ним насолоджуватися. За Е. Фроммом, людина прагне отримати задоволення, при цьому щастя і радість лише сприяють плідній праці, для якої задоволення, винагорода і вдоволення ціннісно нейтральні [15, с. 197–198].

Що стосується мистецько-педагогічної галузі, то досить переконливою є позиція Г. Падалки, яка вважає, що педагогічними важелями, які сприяють розвитку в учнів гедоністичного ставлення до мистецтва, мають стати ті, які пов'язані з осягненням, усвідомленням і розумінням художньо-виражального значення мистецьких творів. Учень має пережити глибину почуттів, відтворених у мистецькому творі, перейняти тим переживаннями, що їх втілював автор у своєму творі, збагнути неповторну красу змістовних вимірів образу. Дослідниця вважає, що сходження на мистецькі вершини повинно супроводжуватись вільним, нічим не скутим і не обмеженим почуттям радості від художнього пізнання, насолоди від зустрічі з прекрасними образами, для того щоб наблизитись і доторкнутись до Краси [10, с. 24].

Цікавою є думка Г. Падалки стосовно релаксаційного та рекреаційного впливу мистецтва на особистість. У її контексті доцільно розглянути науково-педагогічну концепцію М. Гонтаренко, яка ґрунтується на тому, що голос у процесі вокальної підготовки повинен приносити задоволення і насолоду. У зв'язку з викладеним вище методикою розвитку співацького голосу автор побудує на вправах, що набули статусу «вправ-релаксацій», здатних формувати психологічну готовність організму співака до творчої роботи. Ця методика вимагає від учнів настроювання й самонавіювання, відчуття внутрішньої свободи та зняття психічних зажимів і бар'єрів тощо [5].

Розмірковуючи над аксіологічним змістом концепту задоволення, Л. Василенко

акцентує увагу на його ціннісній вартості, яка визначається такими показниками, як: критерій задоволення потреб людини та придбання нею життєвих сил; емоційний регулятор формування мотивацій; спонукаючий чинник активності особистості; атрибут плодотворної, творчої діяльності; зв'язок концепту задоволення із неповторністю кожної людської індивідуальності, де він узгоджується і з фізичною (викликає позитивний тон відчуттів), і з біологічною (сприяє відновленню життєво-важливих функцій організму), і з психологічною (задовольняє позитивний емоційний тон вражень) природою людини [4]. Усе це є вагомою підставою для актуалізації гедоністичних переживань у системі вокального навчання підлітків, а також його орієнтацію на аксіологічний підхід.

Актуалізація проблеми цінностей у навчанні музики не є новою для мистецької галузі. Різні її аспекти розглядались у багатьох наукових дослідженнях як вітчизняних (Л. Василенко, А. Козир, О. Єременко, Н. Мозгальова, О. Рудницька, О. Щолокова, Ю. Юцевич та ін.), так і китайських дослідників (Вей Дзюнь, Сі Даофен, Цяо Лін, Шугуан та ін.). Мистецькі цінності є продуктом суспільної свідомості, формуються на основі як індивідуального, так і групового, індивідуального, що охоплює й узагальнює мистецьку діяльність багатьох поколінь, ураховує своєрідність різних соціально-етнічних груп, досвід мистецько-практичної взаємодії зі світом. Водночас вони не абсолютні і не об'єктивні, тому сучасні порівняльно-культурні дослідження блискуче демонструють відносність навіть вищих і непорушних цінностей будь-якої культури.

Проте, на переконання науковців, процес формування світового співтовариства, яке виробляє спільні ціннісні орієнтири – процес історично недавній, який нараховує не більше століття. Грунтуючись на універсалізації різноманітних мистецьких явищ, володіючи всіма атрибутами ідеального, мистецькі цінності функціонують у формі ідеї, ідеалу і лише в такій якості утворюють елемент широко зрозумілого об'єктивного мистецького буття суспільства, а не просто безпосередній елемент соціальної дійсності. На думку дослідників, ідеал – це досконалість, тому він ніколи повністю не може бути досяжним, але він являє собою мрію та взірць, до якого прагнуть люди (О. Подольська); ідеал – це уявний образ об'єкта, який, відповідаючи корінним інтересам і актуальним потребам людей, функціонує у формі ідеї досконалості, вищої та кінцевої мети (В. Семенченко). На думку науковців, будь-яка діяльність ґрунтується на ідеалах, уявленнях щодо розуміння сутності реальності, її відповідності чи невідповідності уподобанням, потребам, інтересам людини тощо. Водночас ідеал є для людини певною вказівкою для предметно-практичної діяльності, спрямованої на досягнення мети. Відтворюючись у мистецькому і практичному досвіді діяльності певного соціуму, ідеали зазнають соціально-історичної конкретизації і функціонують у свідомості як продукти духовної практики, зокрема мистецької. Тому мистецьким ідеалом можна вважати вироблені суспільною свідомістю узагальнені уявлення про досконалість у різних мистецьких галузях. Мистецький ідеал втілює у собі єдність емоційного – відчуття бажаного та небажаного, інтелектуального – поняття досконалого та недосконалого, вольового – альтернативу існуючому і панівному в суспільстві.

У контексті дослідження, на наш погляд, доцільно говорити про ідеали вокального виконавства. Загальновизнаним є факт, що китайський та український народи є музикальними, вони глибоко відчувають музику, особливо вокальну. Особливістю китайської співацької школи є те, що в ній найтісніше пов'язаний спів, музичний супровід і танець. Це підтверджено практикою придворного і храмового церемоніалу, а також манерою народного вокального музикування. Китайська народна пісня у своїх кращих зразках відрізняється задушевною співучістю, повнотою життєвих відчуттів. Сі Даофен зазначає, що

розвиваючись на основі пентатонічного ладу, китайські народні пісні володіють вельми широким інтонаційним діапазоном, що допускає рух мелодії не тільки по інтервалах секунди, терції, кварта, але й більш широких інтервалів. Це значно розширює коло мелодійних інтонацій і збагачує засоби музичної виразності, тим самим додаючи своєрідність органічній структурі китайського народного мелосу [12, с. 111–115]. Окрім того, розуміння музики як синтетичного мистецтва звука, слова і жесту пронизує всю китайську філософію мистецтва, воно незмінне впродовж усієї багатовікової історії китайської культури, тому зберігає своє значення і нині. Старокитайська мудрість свідчить: «Поезія породжує ідею, пісня народжує звуки, звуки породжують рух. Ці три елементи беруть свій початок у серці людини. Уже потім на допомогу приходить музично-інструментальне виконання» [13, с. 263]. За свідченням Сі Даофен, усі ці властивості поступово акумулювалися в музичному середовищі, одночасно формуючи духовну ауру Китаю, його художньо-естетичне обличчя, палітру стилістичних, жанрових і образно-тематичних смаків та ідеалів у пісенному музикуванні, у всьому різноманітті вокальних жанрів.

Тому для того, щоб володіти серцями слухачів, вокаліст повинен бути на високому рівні загального і музичного розвитку. Він повинен синтезувати у собі якості співака, музиканта, мислителя-філософа, актора. Досить переконливою є думка геніального українського співака Б. Гмирі, який, роздумуючи про оперний спів, говорив, що давно минули ті часи, коли меломани з'являлися в театрі тільки на пісеньку Герцога, щоб послухати верхнє До тенора або колоратуру Патті. Але, на жаль, є й тепер люди, які вважають, що голос для співака – все, вони захоплюються «італьянщиною», вважаючи, що це і є справжнє італійське «бельканто». «Омана – не гріх, але, безумовно, прикре явище», – наголошував Б. Гмиря. Він уважав, що «композитор пише кров'ю, а ми, виконавці, як золотодобувачі, у поті чола свого повинні відшукувати скарби, приховані в музиці і доносити їх до людей». Така художня настанова, висунута видатним співаком окреслює ідеали вокального мистецтва, якому притаманне глибоке психологічне розкриття музично-сценічних образів, стримана внутрішня сила, велика емоційна виразність. Багато українських виконавців вважають виконавське мистецтво Б. Гмирі ідеалом для творчого наслідування. Пізнання таємниць його вокальної майстерності дозволяє на багато років зберегти голос, навчитися досконало володіти ним, вигострити майстерність артиста, щоб кожна арія, романс або слово хвилювало слухачів [6, с. 605–608].

Визначення гедоністично-аксіологічних орієнтирів вокального навчання є необхідним для сучасної педагогічної практики, адже вимагає вивчення як народних, так і професійних вокальних традицій; пошуку нових методів і прийомів навчання вокалу з урахуванням сучасних художньо-естетичних тенденцій та явищ. Подальшого вивчення потребують питання визначення педагогічних умов ефективності вокальної підготовки підлітків та вплив особистісних якостей викладача на її успішність.

Література

1. Апресян Р. Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы / Р. Г. Апресян. – Москва : РАН. Институт философии, 1995. – 353 с. **2. Барт Р.** Удовольствие от текста / Р. Барт ; [пер. с фр.] // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – Москва : Прогресс, Универс, 1999. – С. 462–518. **3. Бородай Ю. М.** Эротика. Смерть. Табу / Ю. М. Бородай. – Москва : Гнозис, 1996. – 416 с. **4. Василенко Л. М.** Теорія та методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.02 / Л. М. Василенко. – Київ, 2014. – 455 с. **5. Гонтаренко Н. Б.** Сольное пение: секреты вокального мастерства /

Н. Б. Гонтаренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 155 с. **6. Дудка-Побережна Я. І.** Унікальність співочого таланту видатного оперного майстра сцени ХХ століття Бориса Гмирі / Я. І. Дудка-Побережна // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей. – Вип 3. – Чернівці, 2011. – С.605–608. **7. Ламетри Ж. О.** Сочинения / Ж. О. Ламетри; [пер. с фр.]. – Москва: Мысль, 1983. – 509 с. **8. Марков Б. В.** Философская антропология / Б. В. Марков. – СПб.: Лань, 1997. – 384 с. **9. Ортега-и-Гассет Х.** Что такое философия? / Х. Ортега-и-Гассет // Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? – Москва: Наука, 1991. – С. 3–191. **10. Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія] / Г. М. Падалка. – Київ: Освіта України, 2008. – 274 с. **11. Пеньковский А. Б.** Радость и удовольствие в представлении русского языка / А. Б. Пеньковский // Логический анализ языка. Культурные концепты. – Москва: Наука, 1991. – С. 1–55. **12. Сі Даофен.** Значення народно-пісенної творчості у виконавському мистецтві Китаю / Сі Даофен // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – № 10 (269). – Ч. I, – С. 111–115. **13. Цзо Чжэнь-гуань.** О музыкально-теоретической системе «люй» в китайской музыке / Цзо Чжэнь-гуань // Музыка народов Азии и Африки. – Вып. 4. – Москва: Сов. композитор, 1987. – С. 257–272 **14.** Философский энциклопедический словарь; [гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с. **15. Фромм Э.** Психоанализ и этика / Э. Фромм; [пер. с нем.]. – Москва: ООО «Изд-ва АСТ ЛТД», 1998. – 568 с.

УДК 378.1

Дмитро Ткач

СИСТЕМНІСТЬ НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ЇЇ ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТІ

Ткач Д. І. Системність нарисної геометрії як концептуальна основа її фундаментальності.

Стаття присвячується доведенню фундаментальності навчальної дисципліни «Нарисна геометрія», яка викладається у всіх технічних і творчих ВНЗ як загальноосвітня. Це доведення ґрунтується на діалектичній єдності нарисної геометрії, яка вважається прикладною наукою, і фундаментальної евклідової геометрії, яку нарисна «зображує» або графічно моделює.

Ключові слова: геометрія, графіка, система, структура, дидактика, оборотні зображення, педагогічна технологія.

Ткач Д. И. Системность начертательной геометрии как основа её фундаментальности.

Статья посвящается доказательству фундаментальности учебной дисциплины «Начертательная геометрия», которая преподаётся во всех технических и творческих вузах как общеобразовательная. Это доказательство основывается на диалектическом единстве начертательной геометрии, которая считается прикладной наукой, и фундаментальной евклидовой геометрии, которую начертательная «изображает» или графически моделирует.

Ключевые слова: геометрия, графика, система, структура, дидактика, обратимые изображения, педагогические технологии.

Tkach D. I. Systemacity of descriptive geometry as the basis of its fundamental nature.

The article is devoted to the proof of the fundamental nature of the discipline «Descriptive Geometry», which is taught in all technical and creative universities as a general subject. This proof is based on the dialectical unity of descriptive geometry, which is considered as an applied science and fundamental Euclidean geometry, which is descriptive geometry «represents» or models graphically.

Key words: geometry, graphics, system, structure, didactics, reversible images, educational technology.

Якщо уявити, що рівень сучасного розвитку цивілізації на планеті Земля визначається рівнем якості матеріального оточення людини як продукту його інтелектуальної діяльності, то опосередковано можна судити про рівень геометрографічної освіченості його творців. Яскравими представниками змісту цього оточення є об'єкти будівництва і техніки – будинки і споруди, машини і механізми. Ці об'єкти принципово відрізняються один від одного за формою, змістом і призначенням, але початком, який їх об'єднує є їх штучна складеність з окремих елементів, які інтегруються в єдине ціле завдяки свідомому встановленню взаємозв'язків і відношень між ними. Іншими словами, все, що створене розумом і руками людини, є складними штучними системами взаємопов'язаних, а потому взаємодіючих елементів.

Такими ж, але природними системами, є об'єкти, процеси і явища навколишньої природи, які досліджуються природничими фундаментальними науками, що вивчають предмет свого дослідження як невідому систему задля розуміння особливостей його будови, устрою, конструкції або структури, тобто його елементів і характеру зв'язків між ними.

Однією з найголовніших природничих наук, яка описує навколишній світ, є евклідова геометрія як наука про розташування, розміри і форми його об'єктів. Евклід став першою людиною, який написав першу системну геометрію реального простору в його локальних масштабах, адекватно змодельовавши його структуру, яка складається з елементів – точок, ліній і площин як геометричних понять, що взаємно поєднуються зв'язками та відношеннями, які описані в 5 групах аксіом його геометрії, тобто вербальних тверджень, що не потребують доведень.

Евклідів простір як геометрична система є локалізованим у геометрично освіченої людини в концептуальному просторі знань його свідомості, створюючи в ньому своєрідний «конструктор» для мисленнєвої побудови уявних думко-образів неіснуючих об'єктів, які виступають як «натура» для їх зображення. Цю освіту людині надає середня школа, де вона вивчає евклідову геометрію протягом 5 років, але далеко не всі першокурсники, зокрема архітектурних факультетів, володіють зачатками професійної здібності до формування цих думко-образів як геометричних моделей неіснуючих у реальному просторі об'єктів.

Необов'язковість викладання в середній школі навчального предмета «Креслення» і відсутність ЗНО із креслення для абітурієнтів-архітекторів практично унеможливають розпочинати навчальний процес з нарисної геометрії на першому курсі з програмного матеріалу вищої школи. Окрім їх слабкої геометричної підготовки, часом спостерігається дуже низький рівень культури графічного виконання зображень нескладних уявних об'єктів, що в сукупності зумовлює тривалу кризу геометрографічної освіченості випускників середніх шкіл. Ця обставина створює велику психолого-педагогічну проблему подолання «порогу нерозуміння» матеріалу першого навчального предмета – нарисної геометрії, яка має статус загальнонавчальної, а не фундаментальної дисципліни, що є парадоксальним. Адже вона не має загальноприйнятого визначення і предмета дослідження, а як геометрія –

не має власної аксіоматики. Ця обставина визначила її загальний кризовий стан, «виходом» з якого стало її перейменування на прикладну геометрію, науковий розвиток якої також не сприяє подоланню зазначеної кризи геометрографічної освіченості шкільної і студентської молоді.

Одним із напрямів її подолання пропонується звертання до першоджерела педагогічної науки – «Великої дидактики» Яна Амоса Коменського [1], який наголошував: «усе повинне виводитись із непорушних начал речей», тобто з пізнання властивостей природних утворень. Власне так творив свої «Начала» великий Евклід, який абстрактно описав їх геометричні властивості, без розуміння яких неможливе створення штучних об'єктів. Це розуміння покладено в основу переконливих знань, концептуальний зміст яких кодується точками і лініями на аркуші паперу у процесі їх графічного моделювання. У такий спосіб процес створення штучних систем є процесом їх *геометрографічного* моделювання, розуміння інтегральності якого повинно стати основою такої педагогічної технології, використання якої сприятиме подоланню вищеозначеної кризи. Актуальність обґрунтування і створення цієї технології є незаперечною.

Серед публікацій, присвячених останнім дослідженням в галузі теорії і методики викладання зображальних дисциплін в технічних і творчих ВНЗ, визначаються науково-педагогічні праці докторів педагогічних наук О. Джеджули, А. Гедзика, Г. Райковської, М. Козяра, М. Юсупової, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського та ін.

У докторській дисертації О. Джеджула «Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів» [2] метою визначає «теоретичне обґрунтування та розробку педагогічної системи графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей...», зазначаючи, що «особливістю графічної підготовки студентів є врахування тісного взаємозв'язку графічної діяльності з професійною діяльністю фахівця та специфіки оперування графічними формами інформації» [2, с. 6]. Тобто мовиться про «графічну» підготовку фахівця з метою надбання ним умінь оперування графічними формами інформації..., але про що? Мабуть, про уявлення предмета своє професійної діяльності. Але таке уявлення, як система знань про його елементи і характер зв'язків між ними, має суто геометричний зміст. Однак про нього в цій роботі не йдеться.

Докторська дисертація А. Гедзика «Система підготовки майбутнього вчителя технологій до викладання курсу креслення в загальноосвітніх навчальних закладах» [3] присвячена розробленню і науковому обґрунтуванню теоретичних і методичних основ професійно-графічної підготовки вчителів креслення, у яких його геометричному складнику відводиться роль засобу, який сприяє формуванню просторових уявлень як основи одержання «графічних знань». Однак з цим важко погодитися тому, що знання про об'єкт як систему, об'єктивні і геометричні, локалізовані в концептуальному просторі свідомості людини, яка спроможна їх «зобразити» завдяки набутим у процесі навчання умінням і навичкам зображальної чи графічної діяльності, що мають переважно суб'єктивний зміст. Зрозуміло, що рівень якості результатів такої діяльності однозначно залежить від повноти розуміння системної природи зображуваного об'єкта і рівня виконавчої майстерності автора його зображення.

Дослідження докторів педагогічних наук М. Козяра, Г. Райковської, М. Юсупової, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського також спрямовані на обґрунтування теоретичних і методичних підвалин графічної діяльності без акцентування важливості його геометричного складника і забезпечення проектних зображень найважливішою властивістю оборотності. З цим важко погодитися.

Мета статті. На основі системності нарисної геометрії як теорії оборотних зображень, зокрема для навчання майбутніх архітекторів, довести нагальну необхідність офіційного надання їй статусу фундаментальної, а не прикладної науки тому, що вона є геометрією картинного простору, аксіоматика якої графічно моделює аксіоматику фундаментальної геометрії евклідового простору і заснована на природовідповідній парадигмі системного розуміння як об'єкта, що підлягає зображенню, так і його оборотного зображення.

Відомо, що зображальна діяльність людини створює найбільш сприятливі умови спілкування між людьми тому, що зображальна мова є своєрідним «есперанто», зрозумілим кожному освіченому користувачу зображень. Адже будь-яке зображення – це інтелектуальний продукт його автора, який містить інформацію про властивості того, що зображене. Якщо автор – архітектор, то він створює оборотні зображення майбутніх об'єктів будівництва, які містять однозначну інформацію про позиційні і метричні властивості його майбутньої дійсної форми. Цієї інформації достатньо виконробу для здійснення будівництва об'єкта, яке абстрактно уявляється як процес установлення механічних зв'язків між його матеріальними елементами, характер яких графічно змодельований на робочих кресленнях архітектурного проекту. Цілком зрозуміло, що характер і конструктивно-композиційні властивості цих зв'язків визначають якість об'єкта, а його метричні або кількісні характеристики визначають його техніко-економічні показники. Ці обставини актуалізують необхідність вироблення майбутніми архітекторами впевненого розуміння об'єкта, що проектується, як системи взаємопов'язаних елементів, яке у їх свідомості формує його певний думко-образ як результат геометричного моделювання реальної структури майбутнього об'єкта. Адже свідомість оперує геометричними поняттями про елементи евклідового простору, – точки, лінії і площини, які вона поєднує зв'язками і відношеннями взаємної належності, порядку слідування, перетину, перпендикулярності, паралельності, дотику, конгруентності, подібності, гомотетичності, гомологічності, симетричності тощо. Іншими словами, якщо в концептуальному просторі знань майбутнього архітектора має місце своєрідний розумовий «конструктор» як набір певних понять про елементи і можливі зв'язки між ними, то він набуває спроможність варіативного конструювання в думках просторових уявлень про неіснуючі, але такі об'єкти, які підлягають створенню в реальному просторі.

Наведені міркування налаштовують свідомість на принциповий перегляд дидактичного змісту офіційного курсу нарисної геометрії як прикладної науки [4; 5], яка має інформаційно-пояснювальний характер без коректних визначень головних понять, тверджень і їх доведень, структурного аналізу вихідних умов, зокрема позиційних задач і їх алгоритмічного розв'язання тощо, тобто без явних ознак геометричної науки.

Такий перегляд органічно виникає під впливом незаперечності думки Я. А. Коменського про природовідповідність, формальну логічність і синтетичність тієї системи знань, яку педагогіка надає учнівській молоді. Якщо йдеться про геометрію взагалі, то вона є наукою, яка синтетично описує певний простір через відповідний опис геометричних властивостей тих однорідних елементів, які його заповнюють. У зв'язку з цим нарисна геометрія є *геометрією картинного простору*, елементами якого є оборотні проєкційні зображення як графічні моделі геометричних уявлень їх авторів про структуру зображених об'єктів, що аксіоматично описує ті їх зображальні властивості, які кодують інформацію про позиційні і метричні властивості їх дійсної форми. Але такі уявлення є незаперечно системними, завдяки чому вони стають цілісними й інформаційно визначеними.

Принцип системного розуміння природи будь-яких об'єктів і явищ, як вияв філософського принципу їх загального взаємозв'язку, є одним з основних факторів сучасного розвитку науки і техніки. Згідно з цим принципом об'єкт вважається вивченим, якщо він є зрозумілим як деяка неперервна система взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів. Загальна теорія систем стверджує, що об'єкт або процес будь-якої природи є системним. Це означає, що системний зміст мають не тільки матеріальні утворення природного або штучного походження, але й різні їх ізоморфні концептуальні моделі, тобто геометричні мисленні образи, локалізовані у свідомості людини.

Ці образи є невід'ємним атрибутом нарисної геометрії, тому що вони слугують «натурою» для їх графічного зображення. Тим самим визначається формально-логічний взаємозв'язок евклідової і нарисної геометрій, який зумовлює інтегральний характер останньої і її системний зміст.

Системна парадигма теорії оборотних зображень [6] зумовлює системний зміст педагогічної технології навчання нарисної геометрії майбутніх архітекторів, яка складається з трьох дидактичних підсистем – чому навчати, як навчати і як навчатися (рис. 1).

Дидактичний зміст першої підсистеми складається з двох частин – ідеології і гносеології, друга підсистема присвячується методології системного навчання, третя – організації і методичному забезпеченню самоосвіти студентів.

Своєрідністю цієї математичної науки є її синтетичність, або штучність, оскільки вона синтезує проєкційні зображення реальних чи уявних об'єктів з точок і ліній, підпорядковуючи їх необхідним геометричним зв'язкам і відношенням, графічно моделюючи відповідні зв'язки і відношення між елементами об'єкта, що зображується, як їх системи, що описуються аксіоматикою евклідової геометрії.

Тому штучна нарисна геометрія, що зображає природну евклідову, також повинна мати власну аксіоматику як графічну модель аксіоматики геометрії Евклідового простору, у зв'язку з чим є також природовідповідною і фундаментальною наукою.

Як інтегральна, або комплексна, наука, вона органічно об'єднує раціональне мислення, що засноване на об'єктивному знанні системної природи об'єктів, процесів і явищ з їх емоційним сприйняттям, яке збагачується образотворчим змістом. Тому в колі раціональних знань доцільною є світоглядна інформація про системну природу будь-яких об'єктів, психологічні особливості їх чуттєвого, зокрема, зорового сприйняття, і абстрактно-логічний зміст їх евклідового пізнання. Така інформація нібито виходить за межі традиційної навчальної програми з нарисної геометрії, але, будучи наданою для самостійного вивчення у вигляді творчого повтору інформації з біології, природознавства й евклідової геометрії, яку студенти одержували у школі, вона їм «розплющує очі» до розуміння власне нарисної геометрії й одночасно задовольняє вимогам до гуманітаризації цієї синтетичної математичної науки.

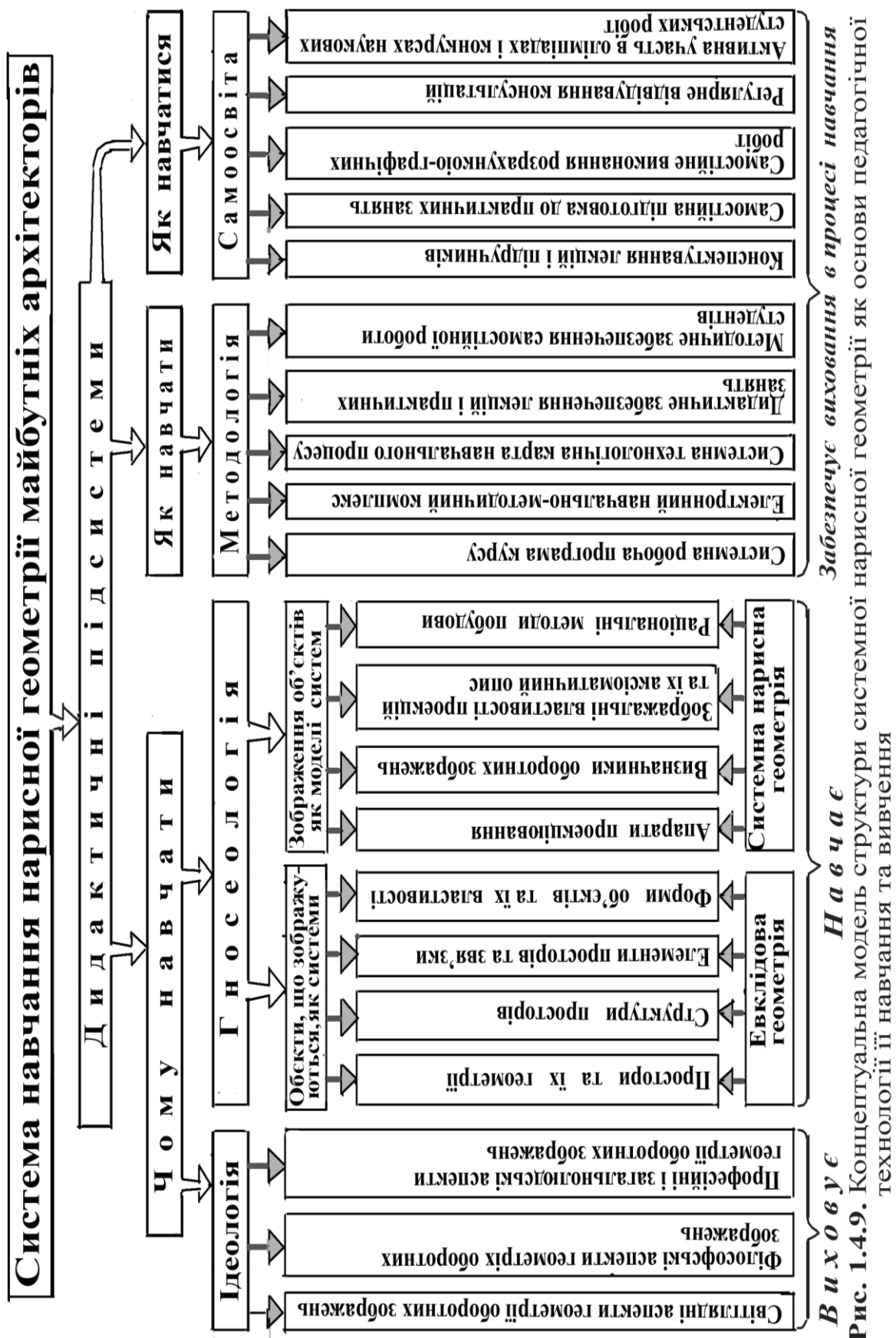


Рис. 1.4.9. Концептуальна модель структури системної нарисної геометрії як основи педагогічної технології її навчання та вивчення

Висновки: 1. Тривале існування загальноновизнаного кризового стану довшівської геометро-графічної підготовки учнівської і студентської молоді, яке гальмує й ускладнює засвоєння студентами архітектурних факультетів об'єктивних знань теорії оборотних зображень і практичних умінь їх грамотного виконання, потребують принципового

перегляду дидактичного змісту її парадигми як прикладної науки.

2. Прийняття за концептуальну основу зазначеного перегляду парадигми розуміння природи об'єкта як складної системи взаємопов'язаних елементів, а його оборотного зображення – як системи зображень цих елементів, взаємопов'язаних графічними моделями геометричних зв'язків і відношень між ними, сприяє створенню системної нарисної геометрії як фундаментальної синтетичної науки тому, що вона є геометрією картинного простору, яка досліджує зображальні властивості його елементів, які містять інформацію про позиційні і метричні властивості дійсної форми тих об'єктів, що зображені.

3. Дидактичний зміст нарисної геометрії слугує формально-логічною основою створення системної педагогічної технології її навчання майбутніх архітекторів, ефективність якої зумовлюється її інтегральністю, що сприяє створенню діалектичної взаємодії перцептуального й концептуального образів мислення як основи поступового перетворення буденного мислення першокурсників на конструктивно-композиційне як основу проектного.

Якщо наведені аргументи на користь фундаментальності системної нарисної геометрії є достатньо переконливими, то перспективами її подальшого розвитку є виконання автором таких науково-педагогічних завдань: 1. Успішний захист дисертації «Система навчання нарисної геометрії майбутніх архітекторів» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. 2. Розроблення навчальної програми з системної нарисної геометрії як фундаментальної математичної науки, її узгодження і затвердження в «Інституті інноваційних технологій в освіті» при МОН України. 3. Написання підручника «Системна нарисна геометрія» з грифом МОНУ для геометрографічної підготовки студентів творчих спеціальностей ВНЗ України.

Література

1. Коменський Ян Амос. Великая дидактика // Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. - Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика, 1989. – 416 с. **2. Джеджула О. М.** Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук / О. М. Джеджула. – Київ : 2008. – 456 с. **3. Гедзик А. М.** Графічна підготовка майбутнього вчителя технологій: [монографія] / А. М. Гедзик. – Умань : Сочінський, 2011. – 306 с. **4. Ковальов Ю. М.** Прикладна геометрія : [підручник для ВНЗ] / Ю. М. Ковальов, В. М. Верещага. – Київ : ДІА, 2012. – 427 с. **5. Михайленко В. Є.** Нарисна геометрія / В. Є. Михайленко, М. Ф. Євстіфеев, С. М. Ковальов, О. В. Кащенко. – Київ : Вища школа, 2004, – 302 с. **6. Ткач Д. И.** Системная парадигма теории обратимых изображений / Д. И. Ткач // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики. – Вип. VIII. – Т. 1. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2010. – С. 131–139.

УДК 378.091.21:39

Ольга Ткаченко

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Ткаченко О. М. Деякі аспекти проблеми формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів у контексті компетентнісного підходу.

У статті акцентовано увагу на важливості для сучасного фахівця в галузі початкової

освіти педагогічної творчості. На основі аналізу змісту педагогічної творчості автором доведена потреба формування в сучасного педагога здатності до етнопедагогічної творчості як елемента етнопедагогічної компетентності, що сприятиме професійній самореалізації вчителя початкових класів в умовах полікультурності сучасного суспільства.

Ключові слова: професійна компетентність педагога, педагогічна творчість, педагогічна майстерність, етнопедагогічна компетентність, етнопедагогічна творчість учителя початкових класів.

Ткаченко О. М. Некоторые аспекты проблемы формирования творческой личности будущего учителя начальных классов в контексте компетентностного подхода.

В статье акцентировано внимание на важности для современного специалиста в области начального образования педагогического творчества. На основе анализа содержания педагогического творчества автором доказана необходимость формирования у современного педагога этнопедагогического творчества как элемента этнопедагогической компетентности, что будет способствовать профессиональной самореализации учителя начальных классов в условиях поликультурности современного общества.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, педагогическое творчество, педагогическое мастерство, этнопедагогическая компетентность, этнопедагогическое творчество учителя начальных классов.

Tkachenko O. M. Some aspects of the problem of creative personality formation of a future primary school teacher in the context of competence-based approach.

The article is focused on the importance of pedagogical creativity for a modern specialist in the field of primary education. Based on the analysis of the pedagogical creativity content the author has proved the necessity of ethnopedagogical creativity formation of modern teacher as a part of ethnopedagogical competence that will promote the professional self-fulfillment of primary school teacher in multicultural modern society.

Key words: professional competence of the teacher, pedagogical creativity, pedagogical skills, ethnopedagogical competence, ethnopedagogical creativity of primary school teachers.

Складні соціокультурні процеси в суспільстві, динамічність життя, зумовлені науково-технічним прогресом, вимагають від сучасної людини, яка адаптується в соціумі, інформаційному просторі, на ринку праці, не лише постійного оновлення знань, мобільності в різних ситуаціях, самостійності, а й творчості в ухваленні й реалізації рішень, що підтверджує своєчасність компетентнісного підходу, який більшість дослідників розуміє як спробу узгодити зміст освіти з потребами ринку праці, подолати суперечності між навчальною та професійною діяльністю, надати людині змогу жити без перевантаження і стресів.

В умовах глобалізації економіки, міграційних процесів актуалізується проблема етнопедагогічної творчості фахівця в галузі освіти, зокрема й початкової, як елемента його етнопедагогічної компетентності, яка забезпечує самореалізацію особистості як учителя, так і учня в умовах полікультурності.

Педагогічна творчість як предмет вивчення фігурувала в дослідженнях В. Загвязінського, В. Кан-Калика, Н. Кічук, Ю. Кулюткіна, М. Поташника, С. Сисоєвої, Р. Скульського та інших науковців. Творчу діяльність учителя в контексті педагогічної майстерності вивчали І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривonos, О. Мирошник, В. Семиченко,

Н. Тарасевич та інші науковці.

Здобутки етнопедагогіки як науки аналізували у своїх працях Г. Волков, В. Кононенко, В. Кузь, В. Кукушин, Н. Лисенко, В. Мосіяшенко, Є. Приступа, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Є. Сявако, Т. Усатенко, Г. Філіпчук, М. Хайруддінов. Процеси етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя та формування в нього етнопедагогічної культури досліджували В. Ніколаєв, М. Харитонов. Сутність етнопедагогічної творчості як елемента етнопедагогічної компетентності та її взаємозв'язок із професійною самореалізацією вчителя-початкових класів не знайшли належного висвітлення в науковій літературі.

Мета статті – обґрунтувати потребу в етнопедагогічній творчості майбутнього вчителя початкових класів як запоруки якісної реалізації вимог компетентнісного підходу в умовах суспільства з полікультурним складом населення, з'ясувати зміст цього виду педагогічної творчості.

Педагогічну творчість у сучасній науці визначено як оригінальне та високоефективне розв'язання вчителем навчально-виховних завдань із проектуванням розвитку особистості учня, застосуванням нестандартних прийомів діяльності, самовдосконаленням самого педагога. Кожен фахівець у галузі освіти покликаний творчо застосовувати знання, прогнозувати свою діяльність, бути здатним до інноваційної, дослідницької діяльності, тим самим підтверджуючи свій професіоналізм. Ідея педагогічної творчості як показника професіоналізму, що виявляється на вищих рівнях педагогічної майстерності, розвивається в межах акмеології та професійної педагогіки Н. Гузій, І. Зязюном, Н. Кічук, А. Марковою, С. Сисоевою, Н. Тарасевич та іншими науковцями.

Здатність мати творче самопочуття, окриленість у вирішенні професійних завдань, прагнення і спроможність розуміти дітей, нестандартно спілкуватися з ними, бачити неповторність кожної дитини, усвідомлювати педагогічну проблему та альтернативно мислити у процесі її розв'язання, цілеспрямовано вибирати стандартні й нестандартні методи і прийоми, технології навчання і виховання, здатність до олюднення предметів, натхненності у викладі навчального матеріалу та організації діяльності дітей особливо цінна для фахівця в галузі початкової освіти. Відсутність педагогічної творчості у професійному спілкуванні вчителя початкових класів часто постає причиною пробілів у знаннях учнів та їх небажання вчитися не лише в початковій ланці освіти.

Реалізація творчого потенціалу вчителя початкових класів у професійній діяльності ускладнюється етносоціальною структурою конкретного суспільства, зокрема й українського, до якого, згідно з офіційними даними, входять представники понад 130 етносів. Україну за складом населення відносять до держав з поліетнічним складом населення [1, с. 8]. Так, учитель має враховувати, що в етносоціальній структурі країни виокремлюють українську націю та етнічні меншини, до яких відносять такі етнічні групи: росіяни, білоруси, молдовани, болгар, угорці, румуни, поляки, євреї, вірмени, греки, татари, роми, азербайджанці, грузини, німці, литовці, словаки, чехи, естонці тощо. У багатьох етнічних спільнот населення України наявні внутріетнічні групи – субетнічні утворення, які внаслідок різних причин зберігають специфічні риси культури, діалектні особливості мови та самоназву (мікроетнонім). Унаслідок новітніх міграційних процесів, до яких активно залучена Україна, у ній збільшилась кількість ороків, іжорців, ескімосів, в'єтнамців, курдів [1, с. 6–8]. Аналіз етнічного складу населення України свідчить, що представники зазначених ста тридцяти етносів, окрім корінних жителів, переселились на Україну із Західної Європи, різних частин Азії, Америки, Африки, Австралії.

Ураховуючи національний склад населення України, новітні міграційні процеси, сучасні вчителі початкових класів можуть реалізувати свій професійний творчий потенціал лише за умови володіння інформацією щодо педагогічних традицій українців, інших етносів світу, не обмежуючись при цьому одним континентом планети. Володіння та оперування такою інформацією актуалізує потребу етнопедагогічної компетентності фахівця в галузі освіти.

Етнопедагогічну компетентність учителя-вихователя ми розглядаємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики, що дає змогу спеціалістові реалізувати гуманістичний підхід до своєї професійної діяльності й оптимально виявити власний творчий потенціал.

Вияв творчого потенціалу педагога в контексті його етнопедагогічної компетентності здійснюється завдяки етнопедагогічній творчості. Цей вид творчості педагога пронизує різні компоненти компетентності, та передовсім у цьому сенсі варто звернути увагу на когнітивний, операційно-технологічний, індивідуально-особистісний (структурні) і гносеологічний, гуманістичний, комунікативний, навчальний, виховний (функціональні) компоненти етнопедагогічної компетентності.

Характер етнопедагогічної творчості в різних компонентах має свою специфіку. Наприклад, на рівні когнітивного компонента етнопедагогічної компетентності етнопедагогічна творчість виявляється у творчому оперуванні етнопедагогічними фактами, осмисленні теоретичних підходів до трактування досвіду народної педагогіки, виявленні прихованих властивостей педагогічної дійсності, поглибленні аналізу педагогічних ситуацій, моделюванні розв'язання сформульованих педагогічних завдань з урахуванням здобутків народної педагогічної культури тощо. Етнопедагогічна творчість на рівні операційно-технологічного компонента етнопедагогічної майстерності передбачає творче застосування етнопедагогічних знань під час розв'язання нестандартних педагогічних завдань, в інноваційній та дослідницькій діяльності, у процесі педагогічного спілкування, створення позитивного професійного іміджу тощо. Отже, етнопедагогічна творчість може розглядатись як елемент різних компонентів етнопедагогічної компетентності і як показник її сформованості.

Загалом же етнопедагогічну творчість можна визначити як різновид педагогічної творчості, що передбачає нестандартне оперування вчителя-вихователя етнопедагогічною інформацією з метою створення оптимальних умов для формування творчої особистості учнів, вихованців, організації діалогічного педагогічного спілкування, удосконалення організації педагогічного процесу, забезпечення самореалізації та творчого довголіття педагога в умовах сучасного полікультурного суспільства.

Керуючись акмеологічними положеннями щодо педагогічної творчості, розробленими А. Марковою [3, с. 87], ми вирізняємо два значення етнопедагогічної творчості. Етнопедагогічна творчість у вузькому значенні – це процес і результат знаходження принципово нових прийомів, засобів, методів, принципів, технологій навчання і виховання на основі опрацювання етнопедагогічного матеріалу. У широкому значенні етнопедагогічна творчість спрямована на професійне оперування вчителем-вихователем етнопедагогічною інформацією в сучасних умовах, творче застосування традиційних засобів, прийомів, методів

навчання і виховання дітей, урахування національної належності вихованців та їхніх батьків у змісті та формах виховної роботи, у процесі організації педагогічного спілкування, використання етнопедагогічних матеріалів у процесі розвитку творчих здібностей дітей та в ході власного професійного вдосконалення.

Етнопедагогічна творчість в обох значеннях як складник та показник етнопедагогічної компетентності виявляється в педагогічній майстерності вчителя початкових класів, що зумовлено, передовсім, її причетністю до педагогічної творчості.

І. Зязюн розглядав педагогічну майстерність як умову і «засіб реалізації особистості вчителя, його позиції, творчого потенціалу» [2, с. 136]. У контексті педагогічної майстерності педагогічна творчість, а значить і етнопедагогічна, виявляється на різних рівнях і в усіх її елементах: гуманістичній спрямованості діяльності вчителя, професійній компетентності педагога, педагогічних здібностях та педагогічній техніці [4, с. 30–35].

Педагогічна й етнопедагогічна творчість у сфері гуманістичної спрямованості діяльності вчителя початкових класів реалізується на рівні розуміння дитини, її стану, прагнень, пізнавальних можливостей, усвідомлення її неповторності й оригінальності, прийняття дитини будь-якої національності, раси; творчої спрямованості професійної діяльності, спрямованості на оволодіння здобутками народної педагогічної культури та творче їх застосування в навчально-виховному процесі (хоча б у визначенні мети, завдань та змісту різних напрямів виховання сучасних дітей, застосування традиційних методів і прийомів спонукання дітей до різних видів діяльності); прагненні розкрити творчі здібності різних учнів тощо.

Професійна компетентність учителя початкових класів передбачає творче оперування матеріалами різних складників народної педагогіки (родинознавства, народного дитинознавства, народного виховання, народної дидактики, народної педагогічної деонтології); відкритість до інновацій, спроможність до застосування в педагогічному процесі традиційних методів, прийомів і засобів навчання і виховання в межах інноваційних технологій; здатність до одухотворення знань, застосування з цією метою народних творів, зокрема й дитячого фольклору (потішок, казок, небилиць, загадок, пісень, ігор, закличок, лічилок, примовок, мирилок, жартів, танців тощо); плідний аналіз праць відомих педагогів, мислителів про народну педагогіку.

Уважність, гнучкість мислення, кмітливість, креативність, які виявляються у кращому розумінні, трактуванні поведінки вихованців, налагодженні з ними контактів, емоційному і виразному викладі навчального матеріалу, організації діяльності дітей, творчій активності, творчому професійному мисленні, оптимізмі, самореалізації у творчій діяльності тощо, завжди позитивно оцінювались у поведінці вчителя, наставника, вихователя. Аналіз етнопедагогічної літератури з цього питання сприяє зорієнтованості фахівців на самовдосконалення, розвиток певних груп педагогічних здібностей.

У сфері педагогічної техніки на прикладі народної творчості реалізується натхненність у подачі навчального матеріалу, артистизм, здатність до творчого самопочуття на уроках і в позаурочний час, бачення педагогічної проблеми та альтернативи у її розв'язанні, застосування відомих у народній педагогіці прийомів зосередження уваги дітей, способів розподілу ролей у грі, творчого перетворення професійного середовища, плекання творчого стилю роботи тощо.

Експериментальне дослідження проблеми формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх учителів початкових класів показало, що студенти з вищим рівнем сформованості етнопедагогічної компетентності схильні до педагогічної творчості,

мають гнучкість в оперуванні інформацією полікультурного змісту, впевненіше керуються принципами педагогічного такту під час спілкування з учнями та їхніми батьками – представниками різних національностей, комфортніше себе почувають у багатокультурному учнівському середовищі під час нестандартних форм педагогічної роботи.

Отже, формування творчої особистості педагога є потребою часу та відповідає вимогам компетентнісного підходу в освіті. Становлення творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів в умовах полікультурного суспільства передбачає формування у студента етнопедагогічної творчості. Етнопедагогічна творчість як елемент і показник етнопедагогічної компетентності вчителя початкових класів передбачає здатність фахівця застосовувати здобутки етнопедагогіки задля створення творчого самопочуття, організації діалогічного педагогічного спілкування, удосконалення навчально-виховного процесу, зокрема й із метою формування творчої особистості дитини, створення нових технологій, систем навчання і виховання тощо.

Перспективами вивчення проблеми є розгляд питань удосконалення етнопедагогічної творчості майбутніх фахівців у галузі початкової освіти у процесі формування в них інших видів педагогічної компетентності.

Література

1. Етнонаціональна структура українського суспільства: [довідник] / Євтух В. Б., Трошинський В. Г., Галушко К. Ю., Чернова К. О. – Київ : Наукова думка, 2004. – 342 с.
2. **Зязюн І. А.** Педагогіка добра: ідеали і реалії / Іван Андрійович Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.
3. **Маркова А. К.** Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С.82 – 88.
4. Педагогічна майстерність: [навч. посіб.] / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.

УДК 372.47:510.5

Олександра Шаран, Володимир Шаран

ВИКОРИСТАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ»

Шаран О. В., Шаран В. Л. Використання алгоритмічного підходу у процесі вивчення курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень».

У статті розглянуто суть алгоритмічного підходу, описано технологію його використання на заняттях з «Теорії та методики формування елементарних математичних уявлень». Автори наголошують, що алгоритмізація сприяє формуванню професійних навичок та може бути засобом навчання творчого мислення студентів – майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова: алгоритмічний підхід, алгоритми, мислення, навчальний процес, студенти, математичні уявлення, дошкільна освіта.

Шаран А. В., Шаран В. Л. Использование алгоритмического подхода в процессе изучения курса «Теория и методика формирования элементарных математических представлений».

В статье рассмотрена суть алгоритмического подхода, описана технология его использования на занятиях по «Теории и методика формирования элементарных

математических представлений». Авторы отмечают, что алгоритмизация способствует формированию профессиональных навыков и может быть средством обучения творческого мышления студентов – будущих специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: алгоритмический подход, алгоритмы, мышление, учебный процесс, студенты, математические представления, дошкольное образование.

Sharan O. V., Sharan V. L. The usage of algorithmic approach in the process of study the course «The theory and methodology of formation of elementary mathematical ideas».

The article examines the essence of algorithmic approach and the technology of its usage in the classes of «The theory and methodology of formation of elementary mathematical ideas». The authors emphasize that the algorithmisation promotes the formation of professional skills and it can be used as a means of students' creative thinking training – future specialists of preschool education.

Key words: algorithmic approach, algorithms, thinking, educational process, students, mathematical ideas, preschool education.

У Законі України «Про освіту» зазначається, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [3]. Одним із завдань сучасної вищої школи є перетворення навчання на своєрідний технологічний процес з гарантованим результатом. Ми згодні з В. Беспалько [1] в тому, що важливим напрямком сучасної педагогічної технології є розв'язання дидактичних проблем на шляху управління навчальним процесом із визначеними цілями, шляхи досягнення яких чітко окреслюються і характеризуються. В основу такого підходу покладена алгоритмізація процесу засвоєння нових знань, формування нових умінь і навичок.

Проблема використання алгоритмічного підходу в навчальному процесі не нова. Першим визначив алгоритмізацію як педагогічний підхід Лев Наумович Ланда. У 50-і і 60-і роки минулого століття ним досліджувалися теоретичні основи навчання учнів алгоритмів [4]. Становлення і розвиток алгоритмічного підходу в навчанні значною мірою забезпечили результати досліджень видатних психологів (П. Гальперіна, О. Леонтьєва, Н. Менчинської, Н. Талізної та ін.) та дидактів (Ю. Бабанського, Л. Занкова, І. Лернера, М. Скаткіна, А. Усової та ін.). Науковці-методисти (В. Болтянський, В. Монахов, А. Столяр, І. Тесленко, С. Шварцбурд, М. Шкіль та ін.) велику увагу приділяли розробленню методики застосування алгоритмів у навчальному процесі. Проблеми, пов'язані з формуванням алгоритмічної культури з використанням нових інформаційних технологій, досліджували спеціалісти з інформатики й обчислювальної техніки та програмування (В. Глушков, А. Єршов, М. Жалдак, Ю. Первин, С. Шапіро та ін.).

Мета статті: розглянути можливості використання алгоритмічного підходу у процесі вивчення курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень».

Алгоритм (від лат. Algorithmi за арабським ім'ям математика Аль-Хорезмі) – набір інструкцій (вказівок), які описують порядок дій виконавця для досягнення результату розв'язання завдання за скінченну кількість кроків. Важливими властивостями алгоритму є:

зрозумілість для виконавця, дискретність (роздільність) та визначеність команд, результативність, масовість. Поняття «алгоритм» у педагогіці вищої школи включає зміст діяльності студентів в умовах її виконання чи в умовах майбутньої професійної діяльності.

Основні компоненти алгоритмічного мислення: структурний аналіз завдання, поділ великого завдання на малі, зведення нерозв'язаного завдання до раніше розв'язаних, планування можливих ситуацій і реакцій на них, розуміння й використання формальних способів запису розв'язання – носять універсальний характер і мають застосування практично у всіх сферах людської діяльності.

На заняттях з методики формування елементарних математичних уявлень важливо, можливо і доцільно використовувати алгоритмічний підхід під час вивчення окремих тем курсу. При цьому використання алгоритмів можливе через формулювання їх викладачем чи самостійне виокремлення кроків алгоритму студентами.

Значення такої роботи на заняттях важко переоцінити. Використання алгоритмічного підходу дає можливість студентам логічно будувати схеми навчання дітей, закріпити знання послідовності проведення тієї чи тієї роботи, формує глибину професійних знань і вмінь, розвиває логічне, критичне мислення та інтерес до предмета, допомагає виявляти недоліки у викладанні.

Важливо дати можливість студентам після прослуханої лекції скласти алгоритм підготовки вихователя до заняття; він може бути таким:

1. Визначити тему, мету заняття та програмові вимоги до вивчення матеріалу дошкільниками.
2. Дібрати дидактичні засоби до теми.
3. Обрати методи навчання дошкільників.
3. Спланувати різні форми організації навчальної діяльності на занятті.
4. Використати різні форми спілкування з дітьми, врахувавши цілі заняття.
5. Спроектувати характер взаємодії дітей на занятті.
6. Спланувати результативність заняття.
7. Написати план-конспект заняття.

Цікавою особливістю окремих алгоритмів є їх неодноразова застосовність вихователем. Отже, склавши типовий алгоритм, студенти можуть з упевненістю їх використовувати згідно з чинною програмою в різних вікових групах.

Для прикладу наведемо алгоритм засвоєння числа і цифри (наприклад, 3):

1. Розглянути вправу на утворення числа (3).
2. Опрацювати завдання на співвіднесення числа та кількості предметів і навпаки.
3. Розглянути запис числа цифрою.
4. Виконати вправи на запам'ятовування вигляду цифри:
 - а) виявити схожість з предметами, тваринами (два гачки, два банани, вигнутий шарф, півсніговики, крила птаха тощо);
 - б) обвести пальчиком по контуру цифри (можна використати «цифри-шершавчики»);
 - в) викласти зі смужок, природного матеріалу, заштрихувати;
 - г) написати у повітрі, на піску, по снігу тощо.
5. Порівняти число з раніше вивченими (2 та 1).
6. Опрацювати числа-сусіди (2 і 4).
7. Розглянути кількісний склад числа з одиниць та двох менших чисел.
8. Розв'язати задачі в межах цього числа.

Для перевірки знань студентів можна запропонувати картку з неправильною

послідовністю операцій і запропонувати розмістити їх у правильній послідовності.

Алгоритм «Ознайомлення дітей з новою геометричною фігурою» можна запропонувати скласти окремим студентам (під час індивідуальної чи групової роботи на занятті або самостійної роботи вдома). Цей алгоритм може бути таким:

1. Показати (продемонструвати) геометричну фігуру і назвати її.
2. Обстежити геометричну фігуру дотиково-зоровим способом (обведення по контуру, ознайомлення з особливостями фігури).
3. Розглянути геометричні фігури, різні за кольором і розміром.
4. Порівняти геометричну фігуру з предметами, близькими за формою.
5. Порівняти геометричну фігуру з іншими геометричними фігурами. Знайти фігуру серед інших.
6. Засвоїти властивості геометричної фігури під час малювання, ліплення, аплікації.

Досвід роботи доводить, що такі алгоритми можна складати з будь-якої теми методики формування елементарних математичних уявлень. Автоматизація складання алгоритмів дає можливість студенту і вихователю бачити заняття в сукупності як єдине ціле, приділяти увагу розвитку розумової діяльності дітей, планувати індивідуальну роботу на занятті, використовувати різноманітні наочні посібники на заняттях і в повсякденній діяльності. Оволодіння алгоритмами дозволяє вихователю бачити окремі елементи в розв'язанні будь-якого завдання, глибоко аналізувати свою роботу і роботу колег, брати активну участь у творчому процесі навчання дітей, формувати свої професійні навички.

Особливе місце в логіко-математичній підготовці дошкільників займають задачі. Навчання розв'язувати задачі в дошкільному навчальному закладі і навіть у школі є чи не найважчим. Щоб воно було успішним, вихователю повинен від найпершої задачі проводити правильну методичну роботу: розвивати уяву дітей, диференціювати роботу над задачами, правильно проводити розбір задачі.

Задля цього задачу опрацьовуємо за таким алгоритмом:

1. Прочитати задачу і переконатися, що діти розуміють її сюжет.
2. Виділити числові дані задачі.
3. Повторити, що означає кожне число і що треба знайти.
4. Провести роботу з предметними множинами чи іншим унаочненням задачі.
5. Вибрати арифметичну дію.
6. Скласти приклад до задачі.
7. Обчислити з дітьми розв'язок задачі.

Алгоритмізація навчання передбачає єдність між аналізом і синтезом і активно впливає на творче мислення студентів. Як зазначає академік Б. Гнеденко, «як би далеко не просунулися досягнення педагогіки у розв'язанні завдання розвитку творчих здібностей і логічного мислення людей, у ній завжди будуть займати почесне місце алгоритмічні методи» [2, с. 20].

У широкому розумінні проблема алгоритмізації навчання студентів – це організація мислення особистості, тобто використання алгоритмів у стандартних репродуктивних ситуаціях задля створення фундаменту для розвитку творчого потенціалу особистості. На перший погляд, алгоритмічні навички – це лише точне виконання певної інструкції, адже результат формування алгоритмічного стилю мислення забезпечує лаконічність, точність і впорядкованість мисленнєвих операцій. За твердженням Норберта Вінера, ніщо так не звільняє мозок для творчості, як добре знання алгоритмів.

Досліджуючи окремі аспекти проблеми використання алгоритмів у процесі навчання,

С. Шапіро вказує на те, що:

- застосування приписів алгоритмічного типу сприяє ефективному засвоєнню й оцінюванню набутих знань, надає можливість урахувати індивідуальні особливості учнів;
- алгоритмічні приписи як засоби управління об'єктами перетворюються в засоби управління мисленням;
- формування методів мислення – це спосіб виховання розумових здібностей учнів;
- розв'язування завдань за допомогою приписів – одна з умов розвитку інтуїції [5, с. 46].

Питання алгоритмічного і творчого мислення (пошук розв'язків завдань у нестандартних ситуаціях, використання методу спроб і помилок) постійно дискутується в науковій літературі.

Отже, ми вважаємо, що алгоритмічний підхід важливо, можливо і доцільно використовувати у процесі методично-математичної підготовки студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Часткова алгоритмізація навчального процесу (де вона є доцільною) сприяє його вдосконаленню, ефективному та свідомому формуванню професійних навичок студентів, їх розумовому розвитку.

Застосовуючи алгоритмічний підхід у навчанні, викладач має можливість показати студентам готові зразки дій, формує уміння і навички професійної діяльності, навчає студентів бачити послідовність у роботі, складники практичної діяльності вихователя. Алгоритмічний підхід у поєднанні з іншими методами навчання у вищій школі (проблемне, інтерактивне навчання, метод проектів тощо) підвищує осмисленість засвоєння, полегшує і прискорює вивчення програмного матеріалу.

Набуті навички є необхідним компонентом творчого процесу, без них він просто неможливий. Адже навчання студентів передбачає запам'ятовування, використання засвоєних алгоритмів на практиці, а також їх самостійне «відкриття», побудову та втілення, а це є творчим процесом. Отже, алгоритмізація може бути ефективним засобом навчання творчого мислення. Використання алгоритмів сприяє також тому, що розумова діяльність студентів упорядковується і систематизується, створюючи основу для професійного зростання, сприяючи інтелектуальному розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Література

- 1. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 223 с.
- 2. Гнеденко Б. В.** О математическом творчестве / Б. В. Гнеденко // Математика в школе. – 1979. – №6. – С. 16–22.
- 3.** Закон України «Про освіту» / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
- 4. Ланда Л. Н.** Алгоритмизация в обучении / Л. Н. Ланда. – Москва : Просвещение, 1966. – 523 с.
- 5. Шапиро С. И.** От алгоритмов к суждениям (эксперименты по обучению элементам математического мышления) / С. И. Шапиро. – Москва : Советское радио, 1973. – 288 с.

РОЗДІЛ 4
ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

УДК 37:930.2(477.54) «17»

Володимир Бугрій

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ
НА СЛОБІДСЬКІЙ УКРАЇНІ У XVII–XVIII ст.

Бугрій В. С. Становлення системи освіти на Слобідській Україні у XVII–XVIII ст.

У статті аналізується процес становлення системи освіти на Слобідській Україні у XVII–XVIII ст. Визначено умови перебігу цього процесу, схарактеризовано типи навчальних закладів, що діяли на Слобожанщині протягом досліджуваного періоду, розкрито мету, зміст та структуру їх функціонування. З'ясовано, що особливостями системи освіти на Слобідській Україні були: громадський характер управління навчальними закладами, переважання в них виховного та розвивального аспектів порівняно з освітнім, широка мережа шкіл, яка забезпечувала високий рівень грамотності населення.

Ключові слова: Слобідська Україна, початкова школа, професійна освіта, приватна освіта, колегіум, культурно-освітній гурток.

Бугрий В. С. Становление системы образования на Слободской Украине в XVII–XVIII ст.

В статье анализируется процесс становления системы образования на Слободской Украине в XVII–XVIII ст. Определены условия протекания этого процесса, охарактеризованы типы учебных заведений, которые действовали на Слобожанщине в исследуемый период, раскрыты цель, содержание и структура их функционирования. Установлено, что особенностями системы образования на Слободской Украине были: общественный характер управления учебными заведениями, преобладание в них воспитательного и развивающего аспектов в сравнении с образовательным, широкая сеть школ, которая обеспечивала высокий уровень грамотности населения.

Ключевые слова: Слободская Украина, начальная школа, профессиональное образование, частное образование, коллегиум, культурно-просветительский кружок.

Bugrii V. S. Formation of the educational system in Sloboda Ukraine in XVII–XVIII century.

In the article the process of educational system formation in Sloboda Ukraine in XVII–XVIII century is analyzed. The terms of this process have been determined, types of educational institutions which were in Sloboda Ukraine in the analyzed period have been characterized, the aim, content and structure of their operation have been shown. It was found out that the features of educational system in Sloboda Ukraine were as follows: the social character of educational institutions management, dominance of educational and developmental aspect, wide network of schools that provided the high literacy level of population.

Key words: Sloboda Ukraine, primary school, vocational education, private education, cultural and educational club.

Освіта цілком об'єктивно вважається фундаментальним складником розвитку нації, багато в чому визначає ефективність функціонування різних суспільних галузей. Тому надзвичайно важливим є вивчення історії становлення та розвитку української освіти як у загальнодержавному, так і в регіональному масштабах. У цьому контексті актуальним є дослідження освітніх процесів у культурно-історичному просторі – Слобідській Україні з метою з'ясування навчально-виховних засад та педагогічних ідей, що традиційно панували на території цієї невід'ємної частини української держави.

Історіографія Слобідської України є досить різноманітною, охоплює широкий спектр наукових підходів і водночас містить багато дискусійних та остаточно не з'ясованих питань. Окремі аспекти освітніх процесів у XVII–XVIII ст. в Україні та на Слобожанщині розкриті у працях таких науковців: В. Горського, С. Кагамлик, В. Микитася, В. Нічик, Л. Посохової, Ю. Руденка, О. Сірополко, О. Сухомлинської, О. Удода, З. Хижняк, Н. Шип та ін. Разом з тим, досліджувана проблема не є остаточно висчерпана і потребує подальшого вивчення з урахуванням новітніх наукових підходів.

Мета статті – проаналізувати становлення системи освіти на Слобідській Україні у XVII–XVIII ст.

З другої половини XVII ст., в умовах складних суспільно-політичних процесів в Україні, починається залюднення земель, які межували з Московією, Польсько-Литовською державою та Кримським ханством і називалися «диким степом» або «диким полем». Українське населення, переважно із Правобережжя, масово прибувало у райони «дикого поля» в період Хмельниччини (1648–1657) та Руїни (1657–1687), рятуючись від безперервної війни й масового винищення. Для того, щоб утримати українських переселенців, московський уряд (якому номінально належали ці небезпечні та неосвоєні землі) змушений був надавати їм пільги і дозволяв зберігати традиційний козацький устрій. Українських поселенців за їх привілеї називали «свободними». Згодом слово «свобода» трансформувалося у слово «слобода». Утворені міста і містечки стали називатися слободами, переселенців – слобожанами, а район їх розселення – Слобідською Україною або Слобожанщиною.

Оскільки більшість населення Слобожанщини складали українці, то і розбудова освіти у цьому регіоні проходила за усталеними в Україні традиціями. Зокрема, початкова освіта була представлена парафіяльними школами, поширеними на всіх українських землях. Такі школи відкривалися при церковних парафіях за рахунок коштів громади в кожному новозбудованому місті чи містечку Слобожанщини. Так, у Миропіллі у 1671 р. діяло три парафіяльні школи при церквах Успіння Пресвятої Богородиці, Миколи Чудотворця та Архистратига Михаїла [11, с. 204].

Початкову освіту, окрім парафіяльних, надавали і полкові школи. У Харківському полку діяло 20 шкіл, а в чотирьох полках Слобідської України – 124 школи [12, с. 89]. У цих закладах діти різного віку навчалися читанню, письму, церковному співу, заучували Псалтир, Часослов. При цьому переважали репродуктивні методи навчання: багаторазове читання тексту, повторення, вивчення напам'ять. Водночас заохочувалися допитливість, кмітливість, самостійність думки вихованців. Діалогічна форма навчання сприяла успішному розумовому розвитку особистості.

Метою початкової школи було виховання добропорядного християнина. Учні мали засвоїти православні цінності, сумлінно дотримуватися церковних заповідей, любити ближнього, жити по правді, в любові та злагоді. Отже, у початковій школі домінував виховний аспект порівняно з освітнім.

Головною фігурою початкової школи був учитель-дяк. До його обов'язків входило навчання дітей грамоті, читання псалтиря і часослова, церковним наспівам на вісім голосів. Деякі батьки за окрему винагороду домовлялися з дяком про навчання своїх дітей іноземних мов (грецької або латинської як загальноприйнятих мов науки, освіти та культури), гри на музичних інструментах, малювання, арифметики тощо. Дяка-учителя зазвичай шанобливо називали «бакалавр» [11, с. 205].

До початкових шкіл вступали здебільшого у 7-8-річному віці, як хлопчики так і дівчатка, але останні частіше здобували освіту при монастирях і вдома. Навчальний рік у школах починався по завершенню польових робіт, переважно 1 грудня, на Наума. Існувало навіть прислів'я: «Наум наставить на ум». За підрахунком відомого дослідника Д. Багалія, кількість початкових шкіл на Слобідській Україні у 30-х рр. XVIII ст. становила: в Острогозькому полку – більше 124, у Харківському – більше 20, в Охтирському – 25, Ізюмському – 33, Сумському – 47 шкіл [1, с. 192].

Особливістю початкової школи на Слобідській Україні був громадський характер її управління, оскільки і режим функціонування і кадрова політика вирішувалися місцевим самоврядуванням. Оцінюючи діяльність парафіяльних та полкових шкіл Д. Багалій зазначав, що їх народ більшою мірою порівняно з казенними – російськими, які були впроваджені пізніше. Адже у них «все було рідним для населення: і помешкання, і зв'язок їх з церквою, братствами й шпиталями, і учитель-дяк, який був сам із народу і жив його життям, і мова, і шкільні звичаї. Для свого часу ці школи мали потужний навчально-виховний ресурс для українського народу, особливо з урахуванням того, що таких народних шкіл зовсім не було у Великоросії» [1, с. 192].

Окрім парафіяльних, полкових та братських шкіл, початкова освіта впроваджувалася в життя Слобідської України завдяки мандруючим дякам. Вони брали активну участь у розповсюдженні літератури, влаштуванні вертепів, виконували функції пересувної школи, що було особливо актуально для мешканців віддалених хуторів, де навчальних закладів не було. Завдяки цьому кожна дитина мала змогу здобувати освіту близько від дому за цілком посильну плату. Переважно мандруючими дяками були студенти Києво-Могилянської академії та колегіумів, які, прослухавши кілька курсів, починали вчителювати. Наприклад, мандрівний дяк Кузьма Породин навчав дітей в Охтирці, Вільшані, Олешні, Криничному, Миколаївці, Гринівці, Комарівці [11, с. 205]. Щоправда керівництво Києво-Могилянської академії та колегіумів було категорично проти такої діяльності студентів, вважаючи, що «недоучені» мандруючі дяки не могли забезпечити ніякого успіху в навчанні дітей [8, арк. 65]. І все ж це був прогресивний просвітницький рух, який допомагав отримати початкову освіту усім бажаючим.

Певним стимулом для розвитку освіти на Слобідській Україні була російська урядова політика в цій галузі. Наприклад, згідно з наказом Петра I від 1722 р. заборонялося отримувати духовне звання без свідоцтва про знання грамоти. Після цього Святійший Синод почав вимагати, щоб освіту мали не лише представники духовенства, а і їх діти. Порушників цих вимог чекало суворе покарання – від великих штрафів до позбавлення духовного сану. В обов'язковому порядку священнослужителі повинні були подавати на ім'я консисторії (управління справами єпархії) прохання про надання місць у навчальних закладах своїм дітям [2, арк. 26].

Політика щодо обов'язкового навчання дітей священослужителів продовжувалася протягом усього XVIII ст. Зокрема, за часів правління Анни Іоанівни посилювався контроль за освітнім цензом священнослужителів, а діти священників, які досягли 15-річного віку і не

здобули освіти, направлялися на військову службу. Перебування дітей поза межами навчальних закладів було можливим лише в період «вакацій» (канікул) з 26 червня по 1 вересня [9, арк. 25]. Здобувши елементарну грамотність, діти духовенства направлялися до навчальних закладів підвищеного рівня, щорічно подаючи в духовне відомство іменні списки із зазначенням рівня знань. У результаті таких заходів майже всі діти духовенства отримували освіту.

Професійна освіта на Слобідській Україні здійснювалася в ремісничих цехах ковалів, теслярів, гончарів та ін. У них складалася система учнівства, що в XVII–XVIII ст. набрала усталених організаційних форм, а пізніше трансформувалася в ремісничі училища. Термін навчання ремеслу становив від 4 до 10 років, вік учнів сягав 12–14 років. Окрім ремісничої професійної підготовки, досить поширеною була музична освіта, яка здійснювалася за рахунок приватних шкіл. Приватні музичні школи спрямовували свою роботу на підготовку оркестрових та духових виконавців. З 40-х рр. XVIII ст. популярності набули аматорські колективи (оркестри, капели, театри) при панських маєтках. Зокрема, відомим був оркестр, створений А. Полуботком у с. Михайлівка біля Лебедина.

Особливим видом навчальних закладів, що утворювалися протягом XVII–XVIII ст., були колегіуми. На території Слобідської України протягом досліджуваного періоду діяв Харківський колегіум, який користувався великим авторитетом. Він був заснований у 1722 р. у Білгороді, а в 1726 року перенесений до Харкова під назвою Слов'яно-греко-латинської школи. У 1734 р. перетворений на Харківську колегію для дітей усіх соціальних станів. Колегіум створювався російською духовною і світською владою задля розповсюдження її інтересів на українських територіях [10, с. 16]. Засновник цього колегіуму білгородський єпископ, українець за походженням, Є. Тихорський будував його діяльність за зразком Києво-Могилянської академії, оскільки сам належав до її вихованців. Харківський колегіум був другим за значенням після Києво-Могилянської академії навчальним та науковим центром в Україні, одним із провідних осередків формування української інтелігенції. Цей навчальний заклад характеризувався всестановістю – кожен бажаючий, визнаючи православну віру, міг вступити до нього. Про його авторитет на той час свідчить те, що представники духовенства намагалися відправляти своїх дітей на навчання саме до Харківського колегіуму [7, арк. 2].

Повний курс навчання в Харківському колегіумі становив 12 років і був триступеневим: перший ступінь – початкова освіта – граматичні класи (фара, інфіма, граматики та синтаксима). Головна увага надавалася навчанню слов'янолатинській грамоті та співам [5, арк. 1]. Другий ступінь – середня освіта – класи піітики (поетики) та риторики. Третій ступінь – вища освіта – класи філософії та богослов'я (відкриті в колегіумах в останній чверті XVIII ст.). Протягом навчального року щодня (крім недільних і святкових днів) у всіх класах було по вісім лекцій (60 хвилин кожна). Обідня перерва тривала дві години. Допускалося залишати учнів на повторний рік навчання, якщо вони не навчилися писати, читати і співати [4, арк. 1]. У випадку, якщо і це не допомагало, то учень відраховувався на один рік із колегіуму для того, щоб навчитися читанню і письму в домашніх умовах [6, арк. 1].

У колегіумі сповідувався дух суперництва та змагальності за кращі показники в навчанні. При визначенні рівня знань студентів викладачі послуговувалися такими оцінками: «значно поспів», «середній успіх», «достатній успіх», «добре тямущий», «тямущий», «не тямущий», «дуже тупий», «мало надії» [3, арк. 2–3].

На чолі колегіуму стояв префект, до обов'язків якого входило проведення прийому

абітурієнтів, відвідування лекцій, контроль за викладанням і поведінкою студентів. Він же дбав про забезпечення житлом та харчуванням студентів і викладачів, очолював суд, що розглядав конфлікти між викладачами і студентами. Префект призначав ректора, який мав організовувати навчальний процес, контролювати якість викладання, приймав рішення про переведення вихованців до іншого класу. Наприкінці XVIII ст. Харківський колегіум утратив свою роль загальноосвітнього закладу, у якому навчалися професійні представники різних станів, і на початку XIX ст. набув статусу духовної семінарії (1817 р.).

Жіноча освіта була представлена інститутами шляхетних дівчат, які в Україні набули поширення з другої половини XVIII ст. Цей закритий тип навчального закладу для дворян забезпечував загальну освіту і релігійно-моральне виховання. Такий інститут був створений у Харкові. Термін навчання у ньому становив 7 років. Приймали дівчат з 9-річного віку. При вступі складалися іспити зі знання молитов, основ російської та іноземної мов, арифметики. Метою жіночої освіти залишалася підготовка до сімейного життя.

Ще одними важливими закладами освіти були приватні пансіони (жіночі та чоловічі). Їх організаторами здебільшого були іноземці. Так, у Харкові діяли пансіони Гілейна, Дерезвіля, мадам Мандовіль. У них викладалися французька, німецька та російська мови, історія, географія, арифметика, міфологія, музика, танці, чистописання, рукоділля. Навчання тривало три роки. Пансіони були становими закладами закритого типу, призначеними для дітей дворянства. В основі навчання у них перебував культ європейських цінностей і, відповідно, зневажливе ставлення до традицій української національної культури та освіти. За це вони піддавалися критиці частиною української інтелектуальної еліти, зокрема, Г. Сковородою. Поява інститутів шляхетних дівчат та приватних пансіонів свідчила про урізноманітнення типів навчальних закладів на Слобідській Україні в другій половині XVIII ст.

Цікавим освітнім явищем у житті Слобідської України другої половини XVIII – початку XIX ст. була діяльність культурно-освітнього гуртка в с. Попівка поблизу Сум. Цей гурток, відомий під назвою «Попівської академії», був заснований очільником сумського дворянства О. Паліциним [13, с. 28]. Члени цього інтелектуального осередку вивчали та поширювали ідеї французьких просвітителів, виступали за розвиток освіти у краї. На засіданнях «Попівської академії» оприлюднювалися авторські твори, аналізувалися здобутки європейської науки, велися дискусії на суспільно-політичні та освітньо-виховні теми. Активну участь у діяльності гуртка брали відомі митці, літератори, суспільні діячі, представники духовенства та дворянства: М. Алфьоров, Є. Васильєв, С. Глінка, В. Капніст та ін. До членів «Попівської академії» належав також і Василь Каразін – ініціатор створення Харківського університету та один із прихильників прогресивної реформи освіти 1804 р. [13, с. 44].

Отже, в результаті проведеного дослідження з'ясовано, що становлення освіти на Слобідській Україні розпочинається з другої половини XVII ст. після заселення територій колишнього «дикого степу». Оскільки більшість поселенців були етнічними українцями, то розбудова мережі навчальних закладів в цьому регіоні проходила за тогочасними в Україні традиціями. Практично в кожному населеному пункті утворювалися типові для українських земель парафіяльні та полкові школи, які забезпечували початкову освіту. Доповнював систему початкової освіти інститут мандрівних дяків.

Із збільшенням кількості населення та розростанням міст на Слобідській Україні починають діяти і заклади професійної освіти (ремісничі цехи, приватні школи). Справжнім навчальним та науковим центром не лише Слобожанщини, а й усієї України став заснований

у 1722 р. Харківський колегіум. Особливістю навчальних закладів на Слобідській Україні був громадський характер їх функціонування, переважання виховного та розвивального аспектів порівняно з освітнім, широкий розвій шкіл, що сприяло високому рівню грамотності населення.

З другої половини XVIII ст., відповідно до імперської політики, освіта будується за становою ознакою. На Слобідській Україні виникають приватні пансіони закритого типу, призначені для навчання дітей дворянства. Харківський колегіум поступово втрачає роль загальноосвітнього закладу, у якому навчалися представники різних станів і перетворюється на духовну семінарію.

Подальшого дослідження потребує аналіз політики російського уряду щодо розвитку освіти на Слобідській Україні у XVII–XVIII ст.

Література

1. Багалій Д. Історія Слобідської України / Д. Багалій. – Харків : Дельта, 1993. – 256 с. **2.** Держархів Сумської області, ф. 749, оп. 1, спр. 32, 242 арк. **3.** Держархів Сумської області, ф. 804, оп. 1, спр. 2, 12 арк. **4.** Держархів Сумської області, ф. 804, оп.1, спр. 10, 2 арк. **5.** Держархів Сумської області, ф. 804, оп.1, спр. 11, 2 арк. **6.** Держархів Сумської області, ф. 804, оп.1, спр. 16, 2 арк. **7.** Держархів Сумської області, ф. 804, оп.1, спр. 25, 2 арк. **8.** Держархів Сумської області, ф. 960, оп.1, спр. 21, 74 арк. **9.** Держархів Сумської області, ф. 1173, оп. 1, спр. 8, 28 арк. **10. Посохова Л. Ю.** На перехресті культур, традицій, епох: православні колегіуми України наприкінці XVII – на початку XIX ст.: [монографія] / Л. Ю. Посохова. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – 399 с. **11.** Сумщина в історії України : [навч. посіб.]. – Суми : МакДен, 2005. – 496 с. **12. Танцюра В. І.** Історія Слобідської України: [навч. посіб.] / В. І. Танцюра, О. О. Пересада. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 368 с. **13. Тесля М. П.** Олександр Олександрович Паліцин і його послідовники / М. Тесля. – Суми : МакДен, 2010. – 480 с.

УДК 796.011.1:378.4(477)

Євгеній Євтушенко

РОЗВИТОК ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У 1944–1991 рр.

Євтушенко Є. Г. Розвиток змісту та структури фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України у 1944–1991 рр.

У процесі аналізу встановлено, що основними носіями змісту та структури фізичного виховання студентів ВНЗ були навчальні плани і програми єдиного державного зразка. У програмах зміст фізичного виховання диференціювався за спрямуванням, компонентами, рівнем підготовки студентів. З'ясовано, що протягом досліджуваного періоду до структури фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів входили два види занять: обов'язковий та факультативний курси.

Ключові слова: фізичне виховання студентів, вищі педагогічні навчальні заклади, зміст та структура фізичного виховання.

Євтушенко Е. Г. Развитие содержания и структуры физического воспитания в высших педагогических учебных заведениях Украины в 1944–1991 гг.

В процессе анализа установлено, что основными носителями содержания и структуры физического воспитания студентов вузов были учебные планы и программы единого

государственного образца. В программах содержание физического воспитания дифференцировалось за направленностью, компонентами, уровнем подготовки студентов. Выяснено, что в течение исследуемого периода в структуру физического воспитания студентов высших учебных заведений входили два вида занятий: обязательный и факультативный курсы.

Ключевые слова: физическое воспитание студентов, высшие педагогические учебные заведения, содержание и структура физического воспитания.

Yevtushenko Ye. G. Content and structure development of physical education at teacher training universities of Ukraine in 1944–1991.

This article analyzes content and structure development of physical education at teacher training universities of Ukraine in 1944–1991. It was proved that the main carriers of content and structure of physical education of university students were curricula and programs of common state standard. Updating programs and curricula that influenced content and structure development of physical education significantly, held in 1948, 1953, 1956, 1963, 1975, 1987 and 1989. In the programs the content of physical education was differentiated by orientation (general physical development; sports improvement; educational and health-improving, vocational and applied physical training), components (theoretical knowledge, practical skills), the level of students' training (preparatory, specialized and sports department). It was found that during the study period major changes in the content were related to its direction. By the end of the 1940s general physical development was a priority, from 1950 till mid-1980s it was sport improvement, from 1987 to 1991 it was educational and health-improving, vocational and applied physical training of students. The structure of the physical education of university students included two kinds of activities: compulsory and optional courses. The curriculum set amount of hours that was set aside for studying these courses. During the study period there were certain volume adjustments depending on changes in the content of physical education.

Key words: students' physical education, teacher training universities, content and structure of physical education.

Проблеми відбору найбільш ефективних рухових дій задля розвитку фізичних якостей молоді, їх дозування та структурування постійно перебувають в центрі уваги науковців, педагогів, громадськості. Вочевидь сучасне реформування змісту та структури фізичного виховання не може досягнути бажаного без урахування тих провідних ідей, які були перевірені часом і давали позитивний результат. Здобутки попередніх часів є не лише важливим джерелом збагачення фактами й теоретичними положеннями, але й роблять можливим прогнозування фізичного розвитку молоді за умов певної змістової та структурної побудови навчального процесу.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що різні аспекти фізичного виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах розкривалися у дослідженнях І. Адамової, М. Беляєва, Н. Боляк, Б. Ведмеденка, П. Гиренка, М. Ісаєвої, О. Куц, О. Ледовського, К. Михайлова та ін. Особливості професійної спрямованості фізичного виховання майбутніх учителів вивчалися М. Виленським, Л. Вишневою, Б. Грицюком, С. Домбровським, Р. Скульським та ін. Питання концептуальних змін у системі фізичного виховання висвітлювалися у працях Ю. Івасюти, В. Язловецького та ін.

Проте, огляд літератури надає підстави вважати, що спеціальних досліджень, присвячених розвитку змісту та структури фізичного виховання у вищих педагогічних

навчальних закладах, не проводилося.

Мета статті – на основі аналізу навчальних планів та програм дослідити особливості розвитку змісту та структури фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах протягом 1944–1991 рр.

Основними носіями змісту та структури фізичного виховання у педагогічних ВНЗ були навчальні плани і програми. Перша загальнодержавна програма з фізичного виховання для ВНЗ була затверджена у 1937 р. Вона складалася з двох змістових компонентів: теоретичного і практичного. Теоретична підготовка передбачала засвоєння знань з історії фізичного виховання, самоконтролю, санітарно-гігієнічних вимог. Практична частина присвячувалася оволодінню основами гімнастики, легкої атлетики, лижного спорту, плавання, спортивних ігор. Програма будувалася відповідно до комплексу ГПО (готовий до праці і оборони). За своїм спрямуванням зміст цієї програми був орієнтований передовсім на загальнофізичну та військову підготовку молоді.

Програма передбачала таку структуру фізичного виховання: обов'язкові навчання на перших трьох курсах та факультативні заняття на четвертому курсі. Згідно з навчальним планом обов'язкові навчання проводилися в обсязі 2 год. на тиждень та вносилися до розкладу академічних занять. Факультативні заняття не входили до розкладу, на них відводилося 60 год. (2 год. на тиждень).

Програма 1937 р. діяла до кінця 1940-х рр. У 1948 р. набула чинності спеціальна програма з фізичного виховання для педагогічних інститутів. У ній, незважаючи на те, що основою залишався комплекс ГПО, військова підготовка поступово відходить на другий план. Акцент робився на загальнофізичний розвиток, набагато більше уваги відводилося спорту. На спортивне вдосконалення передовсім були зорієнтовані факультативні курси. Вони організовувалися у всіх ВНЗ і велися за такими видами спорту: гімнастика, легка атлетика, баскетбол, плавання, лижний спорт. Організація факультативних курсів за іншими видами спорту була можливою лише за спеціальним дозволом Міністерства вищої освіти СРСР [1, с. 2]. Програмою передбачалося збільшення обсягу годин фізичного виховання за рахунок факультативу. Згідно з навчальним планом на першому та другому роках навчання на факультатив відводилося по 2 год. на тиждень; у наступні роки – по 4 год.

Але вже на початку 1950-х рр. набуває чинності нова програма для студентів педагогічних ВНЗ. У ній були відображені більш високі вимоги до загальнофізичної та спортивної підготовки. Так, студенти, які завершували навчання на другому курсі мали обов'язково скласти усі норми ГПО II ступеня, а ті студенти, що займалися у спортивних секціях – виконати нормативи III спортивного розряду. У програмі чітко фіксувалося поєднання загальнофізичної і спортивної підготовки. На загальнофізичну підготовку був зорієнтований обов'язковий курс, а факультативний курс – на спортивне вдосконалення студентів.

Окрім того, передбачався поділ змісту фізичного виховання за рівнем фізичного розвитку студентів. Згідно з програмою практичні заняття проводилися за такими навчальними відділеннями: спеціальним, підготовчим та спортивного вдосконалення. Це давало можливість вивести в окрему групу найбільш обдарованих до спорту студентів та забезпечити їм повноцінне тренування.

Структурна побудова фізичного виховання відповідно до навчального плану для педагогічних ВНЗ складалася з двох видів занять: обов'язкового курсу загальної фізичної підготовки (180 годин на першому та другому курсах педагогічних інститутів і 100 годин на першому та другому курсах учительських інститутів) та факультативного курсу спортивного

вдосконалення (2 години на тиждень на першому і другому курсах та 4 години на третьому і четвертому курсах) [2, с. 6].

Щоб оптимізувати структуру фізичного виховання і домогтися максимального виконання програми, у педагогічних ВНЗ проводилися зміни в навчальних планах. Ураховуючи, що завдання загальної фізичної підготовки мали розв'язуватися школою, зменшувався обсяг обов'язкового курсу. Аргументом на користь скорочення годин на цей курс було і те, що завантаження спортивних споруд обов'язковими заняттями заважали роботі спортивних секцій [2, с. 6]. Отже, зміни навчального плану були орієнтовані на покращення умов для розвитку спорту серед студентів. Для посилення контролю за рівнем спортивної підготовки студентів педагогічних інститутів Міністерство освіти УРСР рекомендувало проводити залік із факультативного курсу спортивного вдосконалення для третіх і четвертих курсів у 7 семестрі за вимогами III розряду з обраного виду спорту [3, с. 64].

У 1956 р. було затверджено нову редакцію попередньої програми під назвою «Обов'язковий курс фізичної підготовки за комплексом «Готовий до праці та оборони СРСР». У ній було підтверджено спортивну спрямованість змісту фізичного виховання студентів. Зокрема, вводилася спортивна спеціалізація за такими видами: легка атлетика (для всіх ВНЗ), лижний спорт, гімнастика, плавання, велоспорт, спортивні ігри та за іншими, залежно від умов навчальних закладів. Міністерство вищої освіти УРСР дозволяло замінювати курс загальної фізичної підготовки спеціалізацією за видами спорту. Наприклад, у Горлівському педагогічному інституті іноземних мов основною спеціалізацією було обрано баскетбол [5, с. 31]. У Сумському педагогічному інституті групи спортивного вдосконалення мали таку чисельність: спортивна гімнастика – 30 чол., легка атлетика – 18, волейбол – 40, баскетбол – 25, велосипедний та лижний спорт – 25, фехтування – 10, настільний теніс – 20 [6, с. 26]. Як свідчили звіти педагогічних інститутів, спортивна спеціалізація навчальних груп сприяла покращенню якості спортивної підготовки студентів і поліпшенню спортивно-масової роботи.

Фізичне виховання на першому та другому курсах факультету підготовки учителів 1–4 класів через відсутність спеціальної навчальної програми проводилася за програмою фізичного виховання педагогічних училищ на базі середньої освіти [5, с. 1].

На факультетах педагогічних інститутів погодинний обсяг викладання фізичного виховання різнився залежно від навчального плану дисципліни. Наприклад, на спеціальності «Іноземна мова та вихователь школи-інтернату» фізичне виховання викладалося протягом 1–4 семестрів у обсязі 130 год. із них: 30 год. відводилося на лекції і 100 – на практичні заняття. Обсяг щотижневих занять дорівнював 2 год. У 2 та 4 семестрі з цього предмета були заплановані заліки. З 1 по 6 семестр в обсязі 200 год. як факультативна дисципліна викладалося «Спортивне вдосконалення» [4, с. 95]. На спеціальності «Українська мова та література» на фізичне виховання у 1–4 семестрі відводилося 140 год., усі вони проходили у формі практичних занять. Протягом 1, 2 та 3 семестрів обсяг навчального навантаження складав 2 год. на тиждень, а в 4 семестрі – 3. У 2 та 4 семестрі з цього предмета були заплановані заліки. З 3 по 6 семестр в обсязі 140 год. як факультативна дисципліна викладалося «Спортивне вдосконалення» [4, с. 88].

Чергова програма з фізичного виховання студентів вишів була затверджена у 1963 р. У ній зберігався курс на спортизацію фізичного розвитку студентів. Для цього основними засобами фізичного виховання проголошувалися такі види спорту: гімнастика, легка атлетика, лижний спорт, плавання, баскетбол, волейбол. Зміст фізичного виховання

передбачав оволодіння руховими діями, властивими цим видам спорту. Вимоги програми пов'язувалися вже не з нормативами комплексу ГПО, а з нормативами Єдиної спортивної кваліфікації. З 1965 р. почали діяти об'єднані (міжвишівські) відділення спортивного вдосконалення за окремими видами спорту, які проводили систематичну та якісну роботу із студентами високої спортивної кваліфікації.

Отже, згідно з програмою 1963 р. завданням спортивної підготовки студентів підпорядковується вже не лише факультативний, а й основний курс, обов'язковий для всіх студентів. Програма, також передбачала підготовку молоді до самостійної роботи в якості суддів з видів спорту.

У програмі 1963 р. з'явилися й інші змістові новації. Зокрема, у ній вперше був уведений розділ з професійно-прикладної фізичної підготовки. Вона поділялася на професійно-прикладну (виробничу) та військово-прикладну. Професійно-прикладна фізична культура спрямовувалася на створення передумов для успішного оволодіння певними професіями, на оптимізацію професійної діяльності та її впливу на людину. Отже, професійно-прикладна фізична підготовка з 1960-х рр. починає розглядатися як один із змістових напрямів радянської системи фізичного виховання студентів, який повинен був формувати прикладні знання, фізичні та спеціальні якості, уміння та навички, що закладали підвалини для успішної професійної діяльності.

У деяких вишах заняття з фізичної культури почали проводитися з урахуванням специфіки факультету. Наприклад, в Херсонському педагогічному інституті до навчальних планів з фізичної культури на другому курсі природничого факультету були введені заняття з народної греблі. Вони забезпечували підготовку студентів до проходження педагогічної практики зі збору флори і фауни на Дніпрі [8, с. 87].

У зв'язку з тим, що основний та факультативний курс фізичного виховання за своїм змістом складали єдине ціле, пов'язане з розвитком спортивних навичок, було скореговано структуру фізичного виховання. Протягом усього терміну навчання на неї відводилося по 140 год. на рік (по 4 год. щотижневих занять). При цьому, на першому та другому курсах планувалося 70 год. на рік обов'язкового курсу та 70 год. – факультативного. На решті курсів – 140 год. на рік факультативних занять. Окрім того, важливою новацією було введення до навчальної програми диференційованих нормативів і оцінок: «незадовільно», «задовільно», «добре», «відмінно». У 1–4 семестрах як підсумкова атестація з фізичного виховання залишався залік [7, с. 6].

У 1975 р. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР затвердило нову програму «Фізичного виховання для ВНЗ». У ній зберігалася та набувала нового наповнення спортивна спрямованість змісту фізичного виховання студентів. Свідченням цього є те, що основну її частину складав навчальний матеріал для відділення спортивного вдосконалення.

З початку 1980-х рр. акцент у змісті фізичної підготовки молоді почав зміщуватися з вирішення спортивних завдань на забезпечення масового оздоровлення. Формальне закріплення цього процесу відбулося після введення в дію у 1987 р. комплексної програми з фізичного виховання для вишів. Оздоровлення в ній планувалося здійснювати шляхом послідовного наростання фізичних навантажень від молодших до старших курсів. Для того щоб забезпечити успішне формування рухових умінь і навичок через їх багаторазове повторення та вдосконалення, зміст вишівської програми пов'язувався із матеріалом програм загальноосвітніх, професійно-технічних та середньо-спеціальних навчальних закладів.

Оздоровче спрямування змісту фізичного виховання студентів вишів доповнювалося і більш глибокою освітньою підготовкою. Програмою передбачалося, що студенти мали

засвоїти знання з основ теорії та методики організації фізичного виховання і спортивного тренування; бути готовими до пропагандистської роботи в галузі фізичної культури; бути організаторами, тренерами та спортивними суддями. Для того щоб посилити увагу студентів до освітнього складника до залікових вимог з фізичного виховання було внесено питання з методики використання засобів фізичної культури і спорту в побуті та професійній діяльності.

Оздоровчо-освітня спрямованість змісту фізичного виховання студентів вишів була збережена і в базовій програмі для вищих навчальних закладів, затвердженої Державним комітетом СРСР з народної освіти у 1989 р. У ній метою фізичного виховання проголошувалося формування фізичної культури студента і здатності реалізовувати її у професійній, фізкультурно-спортивній діяльності, в побуті й сім'ї. Окрім того, головним змістом усіх розділів базової програми, окрім удосконалення рухової діяльності, було формування особистісної потреби у фізичному вдосконаленні та здоровому способі життя. Зберігалася у цій програмі і професійно-прикладна спрямованість фізичного виховання.

У програмах 1980-х рр. була збережена диференціація фізичного виховання за відділеннями: підготовчим, спеціальним, спортивного вдосконалення. Заняття у цих відділеннях проводилися за двома змістовими компонентами: теоретичним і практичним.

Незмінним залишалася і структура фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Так, базовий курс реалізовувався у вищій школі протягом усього періоду навчання через два види занять: обов'язкові і факультативні. У навчальних планах вони мали такий обсяг: у перших чотирьох семестрах – по 2 год. обов'язкових та по 2 год. факультативних занять; у всіх наступних семестрах – по 4 год. факультативних занять на тиждень. У вищих педагогічних навчальних закладах фізичне виховання викладалося в такому обсязі на всіх спеціальностях.

Отже, здійснений аналіз дає підстави зробити такі висновки: основними носіями змісту та структури фізичного виховання студентів ВНЗ були навчальні плани і програми єдиного державного зразка. Оновлення програм та навчальних планів, які суттєво впливали на розвиток змісту та структури фізичного виховання, відбувалися у 1948, 1953, 1956, 1963, 1975, 1987 та 1989 рр. У програмах зміст фізичного виховання диференціювався за спрямуванням (загальний фізичний розвиток; спортивне вдосконалення; освітньо-оздоровча, професійно-прикладна фізична підготовка), компонентами (теоретичні знання, практичні вміння), рівнем підготовки студентів (підготовче, спеціальне, спортивне відділення). Протягом досліджуваного періоду основні зміни у змісті стосувалися його спрямування. До кінця 1940-х рр. пріоритетом був загальнофізичний розвиток студентів, з 1950-х – до середини 1980-х рр. – спортивне вдосконалення, з 1987 по 1991 рр. – освітньо-оздоровча та професійно-прикладна фізична підготовка студентів. У структуру фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів входили два види занять: обов'язковий та факультативний курси. Навчальним планом установлювався обсяг годин, який відводився на опрацювання цих курсів. Протягом досліджуваного періоду відбувалися певні коригування обсягу залежно від змін у змісті фізичного виховання.

Подальшого розроблення потребує дослідження особливостей диференціації змісту фізичного виховання студентів педагогічних ВНЗ за статевою ознакою.

Література

1. Положение и программы по физической культуре. – Москва, 1948. – 84 с.
2. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1121, 21 арк.
3. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1657, 264 арк.
4. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1857, 105 арк.
5. ЦДАВО України, ф.

166, оп. 15, спр. 2609, 216 арк. **6.** ЦДАВО України, ф.166, оп. 15, спр. 2610, 106 арк. **7.** ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3761, 218 арк. **8.** ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4637, 114 арк.

УДК 371.3:811.161.2:373.3

Олена Компаній

ТЕКСТОТВОРЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІКИ І СУМІЖНИХ ГАЛУЗЕЙ НАУКОВИХ ЗНАНЬ

Компаній О. В. Текстотворення молодших школярів як проблема педагогіки і суміжних галузей наукових знань.

У статті автор розглядає питання текстотворення шляхом аналізу понять «текстова діяльність», «текстова компетентність», «текстотворчі вміння», наводить їх пояснення.

Ключові слова: текстотворення, текстова діяльність, текстова компетентність, текстотворчі вміння, зв'язне мовлення.

Компаній Е. В. Тектообразование младших школьников как проблема педагогики и смежных областей наук.

В статье автор рассматривает вопрос текстообразования путем анализа понятий «текстовая деятельность», «текстовая компетентность», «текстобразующие умения», разъясняет их сущность.

Ключевые слова: тектообразование, текстовая деятельность, текстовая компетентность, текстообразовательные умения, связная речь.

Kompanii O. V. Text formation of junior school pupils as a problem of pedagogy and related fields of science.

In the article the author examines text formation by the analysis of the terms «text activity», «text competence», «text formation skills» and explains their essence.

Key words: text formation, text activity, text competence, text formation skills, coherent speech.

В умовах інформатизації сучасного суспільства освітня парадигма вимагає перегляду навчально-виховного процесу, головною метою якого є виховання грамотної, продуктивно мислячої особистості, яка володіє системою знань, розвиненими комунікативними і творчими здібностями. Такий підхід націлює на оволодіння текстотворенням, що дозволяє будувати усні і письмові висловлювання (тексти) на уроках української мови. Важлива роль у розв'язанні названих завдань належить початковій ланці навчання, оскільки саме в цей період закладаються базові освітні компетентності, зокрема – текстотворча.

Значний інтерес науковців до проблеми текстотворення засвідчує її важливість та актуальність. У психолого-педагогічній літературі розкриваються питання породження і розуміння тексту (Н. Болотнова, Н. Валгіна, В. Гальперін, М. Доблаєв, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, З. Тураєва та ін.); окреслюються основні методичні прийоми роботи з ним, встановлюється послідовність їх застосування (В. Капінос, Ф. Буслаєв, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Н. Грипас, М. Львов, Г. Михайловська, М. Пентиліук, М. Плющ).

Проблема текстотворення перебуває в тісному взаємозв'язку із розвитком зв'язного мовлення, що дозволяє школярам вільно спілкуватися в навколишньому середовищі.

Науковцями (А. Богуш, М. Вашуленко, Т. Донченко, Т. Ладиженська, Л. Мацько, М. Мещеряков, М. Соловейчик, О. Хорошковська) досліджуються питання методики розвитку усного і писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку, діалогічного і монологічного мовлення, описуються прийоми роботи.

Незважаючи на значні досягнення лінгводидактики, проблема текстотворення не претендує на її остаточне розв'язання: є широке коло питань, які потребують додаткових методичних, психологічних і лінгвістичних досліджень, а також теоретичного та експериментального обґрунтування.

Отже, у статті маємо на меті визначити сутність поняття текстотворення шляхом аналізу понять «текстова діяльність», «текстова компетентність», «текстотворчі вміння».

У сучасному освітньому просторі важливою науково-педагогічною проблемою є текстотворення молодших школярів. Її актуальність зумовлена вихованням особистості, яка вміє «вилучати інформацію, активно її осмислювати, переробляти» [6] та «будувати усні і письмові висловлювання, необхідні в навчанні, майбутній діяльності й безпосередньо в життєвому спілкуванні» [3, с. 69].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що текстотворення розкривається в контексті текстової діяльності, текстотворчої компетентності та текстотворчих умінь.

Поняття «текстова діяльність» є достатньо новим. Значну увагу йому приділяли вітчизняні науковці – З. Бакум, О. Горошкіна, Т. Донченко, Л. Мацько, М. Пентилук та російські Т. Дридзе, Т. Карих, Н. Болотнова, які розглядали його в контексті знакової діяльності та у зв'язку з аналізом зв'язного мовлення.

Текстова діяльність розуміється як механізм «соціокультурної комунікації» (Т. Дридзе) та як механізм «знакового спілкування, що охоплює дії породження та інтерпретації тексту» (Т. Карих). На думку Н. Болотнової, «це система дій на основі знань, навичок і умінь, що дозволяють створювати, сприймати, інтерпретувати тексти» [2, с. 233].

Як бачимо з цих висловлювань, основними компонентами цієї діяльності є сприйняття, розуміння і продукування текстів.

Вивчення текстової діяльності зумовлене розвитком мовленнєвої діяльності. Уперше процеси породження мовленнєвого висловлювання в загальному контексті діяльності і спілкування людини були досліджені в роботах Л. Виготського і продовжені представниками його школи. Діяльнісний підхід в описанні мовлення як комплексного феномену «перетворення думки на слово» виявився можливим і продуктивним у зв'язку з активним розробленням вітчизняними науковцями психологічної концепції діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн), яка в найбільш завершеному вигляді представлена в роботах О. Леонтьєва.

Зазначений підхід дозволив науковцю визначити місце мовлення в контексті інтелектуального акту, розглянути структуру мовленнєвої дії (як одиниці мовленнєвої діяльності), що складається з комунікативних умінь і навичок, виділити чотири основні види комунікативно-мовленнєвих умінь: говоріння, слухання, читання, письмо, що співвідносяться з основними видами мовленнєвої діяльності.

Дослідження І. Зимньої суттєво розширили сучасні уявлення про мовленнєву діяльність. Вона запропонувала розглядати мовленнєву діяльність по відношенню не до мови або спілкування, а до процесу подання і прийому повідомлення. Такий підхід дозволив дослідниці визначити мовлення як спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови у процесах мовлення (письма), слухання (читання), відповідно мовленнєва діяльність розуміється як текстотворча. І. Зимня пише: «Інакше як через аналіз продукту говоріння – висловлювання (тексту) – про зміст діяльності ніяк не можна судити» [4, с. 76]. Способом

мовленнєвої організації висловлювання (текстотворення) є функціонально-сміслові типи мовлення: опис, оповідь, міркування.

На думку Н. Болотнової, текстова діяльність є мовленнєвою, але відрізняється від неї конкретністю цілей, завдань, сферою спілкування і жанром, ситуативною зумовленістю, особистісною орієнтацією. Мовленнєва діяльність характеризується узагальненістю, типовими закономірностями, орієнтацією на соціум. Загальним в розглянутих видах діяльності є наявність мотиву, мети, змісту і форм вираження. Оскільки діяльність передбачає систему дій, мету; про текстову діяльність можна сказати, що вона спрямована на забезпечення спілкування в різних сферах комунікації, повідомлення інформації і впливу на адресата [2, с. 234–235].

Отже, текстова діяльність розуміється як різновид мовленнєвої діяльності.

Реалізація текстової діяльності описується Л. Доблаєвим, М. Жинкіним, І. Зимньою, З. Кличниковою, Н. Чепелевою в контексті різних видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письма, аудіювання). Як зазначає В. Мельничайко, одні з них пов'язані зі сприйманням текстової інформації (слухання, читання); інші – говоріння і письмо – спрямовані на породження висловлювань [1, с. 87].

Отже, виокремлюються два види текстової діяльності: текстосприймання і текстотворення. Зазначимо, що вони взаємопов'язані. Цю думку можна підтвердити висловлюванням М. Пентилюк, яка підкреслює, що «сприймання чужого тексту стає ґрунтом для конструювання власного висловлювання» [8]. О. Горошкіна підкреслює, що, вдосконалюючи вміння сприймати текст, створюються умови текстотворчих умінь [3, с. 57].

Аналіз наукової літератури дає підстави констатувати той факт, що в методиці викладання української мови замість поняття «текстотворча діяльність» традиційно використовується термін «зв'язне мовлення». Науковці лінгводидактичної галузі науки (А. Богуш, М. Вашуленко, С. Дорошенко, М. Львов, С. Караман, Л. Паламар та ін.) під зв'язним мовленням розуміють організовану за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, відносну самостійність, завершеність і розчленовується на більш чи менш закінчені частини, пов'язані між собою. Психологи (Л. Виготський, І. Зимня, М. Жинкін, С. Рубінштейн, В. Синиця) аналізують його як мовлення, форма якого закономірно пов'язана і визначається змістом, а зміст є вираженням відповідного бажання або думки мовця. У лінгвістиці (І. Гальперін, О. Текучов) зв'язне мовлення визначається як відрізок тексту, що має значну протяжність, розчленовується на завершені частини і передає завершену тему.

Узагальнюючи, можна сказати, що зв'язне мовлення – це висловлювання, створене особою, тобто є продуктом мовленнєвої діяльності.

Уважаємо, що зазначене поняття може з певними допущеннями розглядатися як близьке за своєю природою до поняття «текстотворча діяльність», але, безумовно, його не вичерпує. Це припущення ґрунтується на тій підставі, що зв'язне мовлення, на думку Т. Ладиженської, розглядається і як процес (мовленнєва діяльність), і як результат акту комунікації [7, с. 278].

Отже, *текстотворча діяльність* – це система дій, спрямованих на породження текстів в усній і письмовій формі.

Одним із завдань сучасної програми початкової школи є формування ключових компетентностей, серед яких дослідники Л. Варзацька, І. Гудзик, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Скуратівський виокремлюють комунікативну. У структурі цієї компетентності центральне місце належить текстотворчій, що виявляється, за визначенням Н. Болотнової, «у здатності

мовної особистості до первинної і вторинної комунікативної діяльності (породження та розуміння текстів), що ґрунтується на системі знань про текст, його організацію і функціонування, а також продукування різних текстів залежно від завдань і вмінь інтерпретувати» [2].

І. Кучеренко наголошує на тому, що компетентність становить рівень засвоєння знань і вмінь, якого досягнув учень у процесі учіння [6]. Виходячи з цього, можна встановити, що фундаментом текстотворчої компетентності є знання, вміння, які спрямовані на написання, сприймання, інтерпретацію і відтворення текстів різних типів і стильової приналежності, а також готовність застосовувати це на практиці.

Виходячи з вище зазначеного, можна зробити висновок, що *текстотворча компетенція* включає комплекс знань і вмінь, спрямованих на роботу з текстом.

Дослідження О. Кубрякової довели, що система знань, яка виявляється в породженні мовленнєвого висловлювання, є складною. Вона охоплює знання з лексикології про вживання мовних одиниць і правила їх комбінаторики, різних типів текстів та умов їх уживання та ін. [5]. На думку Т. Ладиженської, сформоване зв'язне мовлення (текстотворення) передбачає знання стилів, типів мовлення, структури текстів, способів і засобів зв'язку речень у тексті [7]. М. Пентиліук стверджує, що заняття з розвитку мовлення вимагають ознайомлення школярів з лінгвістичними поняттями, без яких обійтися або важко, або неможливо. До них відносяться: мовлення, типи (розповідь, опис, роздум), стилі і форми мовлення (усна, письмова), види (монолог, діалог), текст, тема, ідея та ін. [8].

Однак вважаємо, що для початкової школи достатніми є такі знання, як: текст, основна думка, тема, заголовок, структура (зачин, основна частина, закінчення), типи і стилі висловлювань тощо. У початковій школі ознайомлення з такими поняттями відбувається практичним шляхом.

Знання перебувають у тісному взаємозв'язку з уміннями. На основі досліджень М. Вашуленка, І. Гудзик, І. Зимньої, Т. Ладиженської, О. Леонтьєва, М. Львова, І. Малафійка, Ю. Пасова, М. Соловейчик, В. Чайки встановлено такі ознаки поняття «вміння»:

- здатність свідомо виконувати дії на основі засвоєних знань;
- якісна характеристика особистості, що формується в цілеспрямованій діяльності і становить собою синтез теоретичних знань і практичних умінь;
- система взаємопов'язаних творчих дій на основі знання, результат оволодіння способами, прийомами діяльності, спрямованої на досягнення цілей;
- один із компонентів готовності індивіда до якої-небудь діяльності, що визначається психологічними особливостями особистості як здатність людини виконувати дії в змінених умовах.

Як бачимо, більшість науковців під уміннями розуміють дію.

У методиці зв'язного мовлення вміння розглядаються як комунікативно-мовленнєві. Проаналізувавши різні класифікації, можемо зробити висновок, що їх перелік збігається. При цьому акцент робиться на такі ознаки тексту, як зв'язність і цілісність.

На основі наявних класифікацій, запропонованих М. Вашуленком, Г. Волошиною, Т. Ладиженською, Т. Рамзаєвою, М. Соловейчик, ми сформулювали «робоче» визначення *текстотворчих умінь* – спосіб виконання дій, що передбачають усвідомлення змісту та побудову тексту.

Отже, розвиток текстотворення в молодших школярів передбачає володіння такими знаннями, як: сутність поняття «текстова діяльність», «текстова компетентність», «текстотворчі вміння».

Перспектива дослідження полягає в розробленні методики навчання текстотворення в початковій школі на уроках української мови.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с. **2. Болотнова Н. С.** Коммуникативная стилистика текста / Н. С. Болотнова. – Москва : Наука, 2009. – 384 с. **3. Горошкіна О. М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: [монографія] / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с. **4. Зимняя И. А.** Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – Москва : Русский язык, 1989. – 222 с. **5. Кубрякова Е. С.** Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. – Москва : Наука, 1991. – 240 с. **6. Кучеренко І. А.** Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі / І. А. Кучеренко : дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (укр. мова)». – Херсон, 2015. – 570 с. **7. Ладыженская Т. А.** Система обучения сочинениям в 5–8 классах / Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1967. – 312 с. **8. Пентилюк М. І.** Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2009. – 400 с.

УДК 371.3

Володимир Марків

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПІВДНЯ УКРАЇНИ В СЕРЕДИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Марків В. М. Становлення та розвиток педагогічної освіти Півдня України в середині ХІХ – на початку ХХ століття.

У статті розглядаються джерела збагачення теорії та практики розбудови національної системи освіти її становлення і розвитку педагогічної освіти південного регіону України в середині ХІХ – на початку ХХ століття. Соціально-економічні й суспільно-політичні зміни не могли не зумовити своєрідність розвитку професійної освіти, зокрема педагогічної, її основних тенденцій; вони вимагали реформування освітніх процесів, більш високої їх організації та впорядкування. Безперечно, реформи освіти мали класовий характер і проводилися в інтересах дворянства, а також буржуазії, що зароджувалася.

Ключові слова: соціально-економічні й суспільно-політичні зміни, професійна освіта, реформування освітніх процесів.

Маркив В. Н. Становление и развитие педагогического образования Юга Украины в середине ХІХ – начале ХХ столетия.

В статье рассматриваются источники обогащения теории и практики развития национальной системы образования, становления и развития педагогического образования южного региона Украины в середине ХІХ – начале ХХ века. Социально-экономические и общественно-политические изменения не могли не вызвать своеобразие развития профессионального образования, в том числе педагогического, его основных тенденций; они требовали реформирования образовательных процессов, более высокой их организации и упорядочения. Бесспорно, реформы образования имели классовый характер и проводились в интересах дворянства, а также буржуазии, которая зарождалась.

Ключевые слова: социально-экономические и общественно-политические изменения,

профессиональное образование, реформирование процессов образования.

Markiv V. N. The formation and development of pedagogical education in the South Ukraine in the middle of the XIX – beginning of the XX century.

The article examines the sources of enrichment of the theory and practice of national educational system development its formation and development of pedagogical education of the southern region of Ukraine in the middle of the XIX – beginning of the XX century. Socio-economic and social and political changes should cause the distinctive development of professional education, including pedagogical, its major tendencies; they demanded the reforming of the educational processes, higher organization and improvement. Undoubtedly, educational reforms were of class character and conducted in the interests of the nobility and the emerging bourgeoisie.

Key words: socio-economic and social and political changes, professional education, reformation of educational processes.

Одним із найбільш надійних джерел збагачення теорії та практики розбудови національної системи освіти є результати історико-педагогічного аналізу становлення і розвитку. Особливий інтерес у цьому аспекті становить вивчення історії освіти Півдня України XIX – початку XX століття. Саме цей період характеризується глобальними перетвореннями, передусім соціально-економічного змісту, а також суспільно-політичними суперечностями в Україні, спричиненими насамперед новою геополітичною ситуацією у Центральній та Східній Європі [8; 9].

Стаття присвячена проблемі становлення та розвитку педагогічної освіти південного регіону України в середині XIX – початку XX століття.

Серед українських земель, що у XIX столітті становили південно-західну частину Російської імперії, виокремлювались чотири великі регіони: Лівобережна Україна, Слобожанщина, Правобережна Україна та Південна (Степова) Україна.

На відміну від інших регіонів Південна (Степова) Україна не мала за собою глибоких традицій. Це була територія «Дикого поля», яку до останньої чверті XVIII ст. заселяли лише татари і запорізькі козаки. Навіть після ліквідації Кримського ханства (1774) і Запорізької Січі (1775) Південна Україна ще довго продовжувала зберігати прикордонний характер: у середині XIX ст. кожний сьомий житель тут був військовослужбовцем. Іншою особливістю регіону була надзвичайна родючість чорноземних степів. Після ліквідації постійної загрози військових нападів з півдня стало можливим проводити у цих степах осіле землеробство і тваринництво. Завдяки близькості моря створювалась можливість ефективно і дешево пов'язати цей новий землеробський район з європейським ринком, потреби якого у збіжжі, вовні, тваринному жирі та інших сільськогосподарських продуктах стимулювали швидкий економічний розвиток Південної України. Це приваблювало величезні маси людей. Наведемо приклад: тільки з 1800 по 1863 рік у південних степах осіло близько 2,6 мл (для порівняння: за утричі довший період XVII–XVIII століть у південні степи переселилося близько 3,3 млн.). Три південноукраїнські губернії – Таврійська, Херсонська і Катеринославська – мали найвищі показники приросту населення, заснування і швидкий розквіт нових міст Миколаєва і Одеси сприяло значному збільшенню кількості жителів Півдня України. Від середини XIX ст. до кінця існування Російської імперії за численністю населення Одеса завдяки своєму зручному розташуванню закріпила за собою статус третього найбільшого міста в імперії (після Москви і Петербурга) [6].

Соціально-економічні й суспільно-політичні зміни не могли не зумовити своєрідності

розвитку професійної освіти, зокрема педагогічної, її основних тенденцій; вони вимагали реформування освітніх процесів, більш високої організації та впорядкування.

Безперечно, реформи освіти мали класовий характер і проводилися в інтересах дворянства, а також буржуазії, що зароджувалися. Про це свідчать офіційні документи. Так, розпорядженням Міністерства народної освіти від 15 червня 1813 року і царським указом 1827 року заборонявся допуск у середні та вищі навчальні заклади вихідців із селян-кріпаків, а циркуляр Міністерства освіти від 31 грудня 1840 року відкрито проголошував ідею обмеження освіти народних мас, щоб не порушити «порядок громадських станів».

У свій час міністр освіти С. Уваров подав доповідну записку цареві Миколі I, у якій вимагав проводити русифікацію шкіл на Україні, заборонити українську мову в школах, посилити релігійне виховання учнів. На цій доповідній записці Микола I написав таку резолюцію: «Цілком відповідає моїм думкам і прагненням суворо дотримуватися цього плану, ні в чому не послаблювати і не відступати».

«Положеннями про народні початкові школи» 1864 р., які надійшли і до Миколаївщини, царський уряд вимагав зміцнювати в народі релігійні поняття і виховувати учнів у дусі відданості цареві.

У 70–80 роки XIX століття, коли міністром освіти був Д. Толстой, затверджено нове «Положення про початкові народні училища» (1874), яким ще більше посилювався вплив духовенства та пануючих кіл суспільства на початкові школи, особливо сільські. Так, наприклад, у Херсонській губернії з 219 попечителів сільських шкіл було: з великих землевласників – 111, із священників – 21 [7].

Важливою формою початкової освіти в м. Миколаєві були школи грамотності. Вони були відкриті у 1861 році за ініціативою дружини головного командира Чорноморського флоту і портів Чорного та Азовського морів віце-адмірала Глазенапа Б. А. – Емілії Антонівни і довгий час знаходились у віданні комітету миколаївських шкіл, створеного у 1871 році. Пізніше вони перейшли в підпорядкування Одеського навчального округу. Пік цих шкіл у Миколаєві припадає на 1873 рік: їх було 26 (47 учителів і 613 учнів); пізніше за рахунок перетворення їх в училища та закриття в кінці XIX століття залишилось 14, а в 1915 р. – лише 6.

Значний внесок у розвиток освіти у другій половині XIX ст. зробило Херсонське повітове земство. За 47 років (1866–1912 рр.) воно витратило на роботу шкіл більше 5,2 мільйонів карбованців, тобто третину свого бюджету.

У 159 земських школах Херсонського повіту навчалося в 1908 році 15324 учні (60 % від можливого), тут працювало 310 педагогів, але для охоплення навчанням усіх дітей потрібно було ще відкрити 442 класи. Земство стежило і за якістю роботи навчальних закладів.

У кінці XIX та на початку XX ст. в Миколаєві почали розвиватися міські початкові училища. На 1915 рік їх було 28. Крім училищ, розташованих і безпосередньо в межах міста Миколаєва, існували і працювали міські початкові училища на хуторах Мішково, Погорілого, Широка Балка [7].

На Півдні України широко була розвинена мережа парафіяльних шкіл. Тільки в місті Миколаєві на рубежі XIX–XX століть їх було 11. У парафіяльних школах, які відкривали при церковних парафіях і були початковими, і навчання тривало 4–6 місяців у селах і до одного року – у містах. Дітей навчали (російською мовою) читати, писати, елементарних арифметичних дій, основ релігії [5; 7].

Архівні дані свідчать про те, що на 1 січня 1913 року в Херсонській губернії

нараховувалось 2283 початкових шкіл, з них: 1835 – в селах і 448 – в містах, у яких навчалось 167646 учнів, в т.ч. хлопчиків – 109080 і дівчаток – 58566 [5].

В умовах зростання мережі початкових і середніх шкіл необхідно було розвивати й мережу закладів для підготовки вчителів (слід зазначити, що хоча наприкінці XIX ст. кількість початкових шкіл в Україні порівняно з 1856 р. зросла майже в 13 разів і досягла близько 17 тис., усе ж їх було недостатньо, оскільки поза школою залишалося понад 70 % дітей). Для народних шкіл, учительських короткотермінових курсів, їх готували, починаючи з 70-х в учительських семінаріях, які створювалися замість попередніх педагогічних навчальних закладів (препаранд). Першу таку семінарію було відкрито у 1869 р. в Києві, яку наступного 1870 року було переведено до Коростишева [2; 8; 10].

У Південному регіоні України, де відбувався найбільш інтенсивний розвиток промисловості та основних видів транспорту, що позитивно позначалося на прирості населення, в умовах зростання мережі освітніх закладів, сільських початкових шкіл, нестача педагогічних кадрів була серйозним недоліком народної освіти. У зв'язку з цим для підготовки вчителів початкової школи 6 грудня 1874 р. у м. Новий Буг (нині районний центр Миколаївської області) на основі «Положення про учительські семінарії» від 24 травня 1871 у складі одного першого класу була відкрита учительська семінарія в будинку вільного відомства колишнього Бузького уланського полку, її попечителям були багаті купці першої гільдії Агарков і Клейменов. 15 серпня 1875 року відкрито 2-й клас, а через рік їх було вже 3. Новобузька семінарія знаходилась у відомстві Міністерства народної освіти і безпосередньо підпорядковувалась попечителю Одеського навчального округу [1; 10; 12].

Окрім дітей купців, духовенства, місцевих багатіїв, до Новобузької вчительської семінарії мали право вступу і селянські діти з різних губерній. До семінарії приймали лише юнаків від 16 до 20 років. Якщо бажуючому вступити до семінарії не виповнилося 16 років, необхідно було писати «прошеніє» на дозвіл вступу до попечителя Одеського навчального округу, який, як правило, накладав таку резолюцію: «На усмотрение педагогического совета».

Вступники складали такі іспити: російська мова (диктант), математика (усно й письмово), історія, географія.

Першим директором Новобузької учительської семінарії був Пилипович Шерецький. Викладачами семінарії могли бути тільки чоловіки з відповідною освітою. Такі, щоб зайняти місце учителя, писали «прошеніє» на ім'я директора семінарії, який за наявності вільного місця, міг надіслати представлення до попечителя Одеського навчального округу. Останній і приймав остаточне рішення щодо прийняття на роботу.

У державному архіві Миколаївської області на 182 сторінках за період з 10 вересня 1874 р. по 4 жовтня 1875 р. зберігаються такі матеріали: фонд 137, оп.1, спр. 4 «Прошение учителей о предоставлении им должности в семинарии». Ось деякі з них:

*Его Високородію Господину
Директору Новобугской учительской семінарії
Учителя Херсонского уездного училища
Владимира Добровольского
Прошеніє*

Желая занять место учителя русскаго языка во вверенной Вашему Високородію учительской семинарии, имею честь покорнейше просить Вас сделать об этом представлениі Господину Попечителю учебнаго округа

31 августа 1874 г. г. Херсон Підпис

*Его Високородію Господину Директору
учительской семинаріи,
Статскому Совѣтнику и Кавалеру
Василию Филипповичу Шерецкому*

*Наставника истории и географии
Байрамской учительской семинаріи
Льва Соловьѣва*
Прошеніе

Так как м. Новый Буг, в котором открывается учительская семинария, находится в близком расстоянии от места жительства моих родных и моей жены (г. Херсон), поэтому имею честь покорнейше просить ходатайства вашего Високородія о перемещеніи меня наставником истории и географии в открываемую в м. Новом Буге учительскую семинарию наставника Байрамчской учительской семинаріи Льва Соловьѣва

1874 года 24 августа Підпис

Слід зауважити, що представлення на цю кандидатуру було отримано попечителем Одеського навчального округу лише в першій декаді 1875 року, про що свідчить підписаний ним лист за № 95 від 10 січня 1875 року.

Директору Новобугской
Учительской семинаріи

На представление Ваше от 2-го текущего января за № 13 относительно перемещения Соловьѣва Л. на службу в Новобугскую учительскую семинарию, сообщаю Вам, милостивый государь, что перемещение Соловьѣва Л. в течение учебного года, на основании распоряжения Министерства, признаю невозможным.

Для практичного навчання семінаристів 15 травня 1877 року при семінарії було відкрито початкове училище. Тривалість навчання в семінарії була 4 роки. За встановленим порядком один із учителів протягом усього періоду навчання вів свою групу як класний наставник. Кожен учитель одночасно був і методист, який готував учнів 4 курсу до практичних занять у початковій школі та в училищі, яке в 1902 році було перетворене у двокласне.

Практика продовжувалася протягом семестру. На практичних заняттях, як правило, мали бути присутні: директор семінарії, викладач-методист, учитель училища або початкової школи, 2–3 слухачі III курсу семінарії [1].

У літній період при семінарії організовувалися також курси вчителів від 4-х до 6-й тижнів. Семінаристи носили форму: чорну тужурку з металевими гудзиками, ремінь з бляхою, на якій, як і на кокарді картуза, виділялися букви НС (Новобузька семінарія), черевики з калощами. У семінарії без форми ходити заборонялося. До вчителів семінаристи зверталися на ім'я та по батькові.

Усі учні, які встигали, отримували стипендію (державна – 10 крб., земська – 13 крб.).

У семінарії всі навчальні дисципліни (основи педагогіки, природознавство, географія, історія, математика, російська мова та література, церковнослов'янська мова, ручна праця, малювання, музика і співи, фізична культура) читалися російською мовою за програмами, складеними викладачами семінарії, схваленими педагогічною радою та затвердженими попечителем Одеського навчального округу. Якщо серед викладачів семінарії не було такого, який міг би викладати певний предмет, то ця навчальна дисципліна не читалася або її заміняли предметами. Архівні дані свідчать про те, що можливим був також перерозподіл годин. Так, у звіті про роботу семінарії в 1883 році зазначено, що гімнастика, яка призначена інструкцією до викладання в учительських семінаріях, у Новобузькій семінарії не викладалася у зв'язку з відсутністю особи, спеціально знайомою з цим предметом. 12 годин, виділених на чистописання і малювання, розподілені були так: 6 уроків – на чистописання, 2 – на Закон Божий, 2 – на малювання, 1 – на російську мову і 1 – на співи [3]. Слід зазначити, що кількість годин із Закону Божого значно переважала кількість годин з інших предметів. Так, на педагогіку відводилося 180 годин, на історію і географію – 556, російську і церковнослов'янську – 283, а на Закон Божий – 20 годин [7].

При семінарії була своя церква, яка почала діяти з 1890 року, на будівництво Міністерство освіти виділило в 1877 році 6 тисяч 249 крб. Настоятелем церкви був законоучитель, церковним старостою – наставник семінарії. У церкві співало два хори – чоловічий із семінаристів і дитячий із учнів училища.

У колективній монографії за редакцією М. Ярмаченка наголошується, що в учительських семінаріях домінуючим предметом залишався Закон Божий, навчально-виховний процес був пройнятий релігійним духом; виховати майбутнього вчителя в дусі релігійності, покори, прищепити йому ненависть до передових ідей - ось головне завдання, що стояло перед учительськими семінаріями [10].

Як бачимо, архівні матеріали ДАМО свідчать про те, що це було характерним і для Новобузької семінарії.

Частина учнів забезпечувалася місцем у гуртожитку. Крім кімнат для занять, у ньому були: кухня, їдальня, пральня, комора. За житло і харчування учень сплачував до 9 крб. на місяць.

Після закінчення семінарії слухачі одержували свідоцтво про освіту й спеціальність (учитель єдиної трудової школи).

Протягом дореволюційного часу семінарія підготувала понад 1000 вчителів початкової школи.

У 1920–1921 н. р. учительську семінарію об'єднали з гімназією під назвою – педшкола. У цьому навчальному закладі навчалися також і дівчата.

Останній свій випуск семінарія-педшкола зробила в 1923 році, після припинила своє існування [1; с. 3; 3].

У 1909–1913 рр. засновуються педагогічні навчальні заклади. Київський (1909 р.) та Вінницький (1912 р.), учительські інститути почали функціонувати і в південному регіоні України: Катеринославський (1910 р.) і Миколаївський (1913 р.) інститути.

Слід наголосити, що в умовах суспільно-політичних і соціально-економічних реформ у державі, входження України до європейського простору, вивчення становлення і розвитку педагогічної освіти на Півдні України, як і в інших її регіонах, є важливим джерелом збагачення теорії і практики розбудови національної системи освіти, уможливорює визначення перспективних шляхів її розвитку на сучасному етапі.

Література

- 1. Богаєвська В. Я.** І знань, і дружби джерело: З історії Новобузького педагогічного училища / В. Я. Богаєвська, В. Ф. Беззуб. – Новий Буг : Вид. райгазети «Вперед», 1999. – С. 8. **2. Бойко О. Д.** Історія України: [посібник]. – Київ : Академія, 2002. – С. 274, 275. **3.** ДАМО: фонд 137, оп.1, спр.4. – С. 17–19. **4.** Державний архів Херсонської області, ф.5, ф.192. **5.** Історія України / [навч. посіб.]. – Київ : Знання, 2000. – С. 178, С. 191–192. **6.** Історія України: [підручник] / керівник авт. кол. Ю. Зайцев. – [2-ге вид., зі змінами]. – Львів : Світ, 1998. – 488 с. **7.** Освіта на Миколаївщині у ХІХ-ХХ століттях / керівник авт. кол. І. Шавлик. – Миколаїв : УДМТУ, 1997. – С. 7–13; С. 138–139. **8. Ступарик Б. М.** Національна школа: витоки, становлення: [навч.-метод. посіб.] / Б. М. Ступарик. – Київ: ІЗМН, 1998. – С. 106. **9. Ступарик Б. М.** Розвиток шкільництва Галичини (1772–1939 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук / Б. М. Ступарик. – Київ, 1995. – 50 с. **10.** Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (ХІХ – поч. ХХ ст.) // редколегія: М. Ярмаченко та ін. – Київ : Рад.школа, 1991. – С. 134, С. 171. **11. Халамендик В. Д.** До питання становлення та розвитку початкової освіти на Півдні України в ХІХ – на початку ХХ ст. / В. Д. Халамендик // Науковий вісник МДПУ. – Вип. 4. – Миколаїв: МДПУ, 2001. – С. 100–104. **12. Халамендик В. Д.** Миколаївський державний педагогічний університет: До історії становлення / В. Д. Халамендик // Рідна школа, 2002. – № 10. – С. 72.

РОЗДІЛ 5

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 159.9.072:37.026.9(07)

Валентина Кисільова-Біла

РОЗВИТОК ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ РИС ОСОБИСТОСТІ – НЕОБХІДНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ОСВІТИ

Кисільова-Біла В. П. Розвиток характерологічних рис особистості – необхідна умова становлення творчої особистості в умовах компетентнісної освіти.

У статті порушується питання про необхідність виокремлення характерологічних рис у структурі творчої особистості як вимоги сьогодення в умовах компетентнісної освіти. Характеризуються характерологічні риси особистості, критерії та рівні їх сформованості у студентів педагогічного інституту.

Ключові слова: компетентнісна освіта, уміння жити разом, уміння бути, вміння вчитися, вміння діяти, характерологічні риси особистості, інтелігентність.

Киселева-Белая В. П. Развитие характерологических свойств личности – необходимое условие становления творческой личности в условиях компетентностного образования.

В статье поднимается вопрос о необходимости выделения характерологических свойств в структуре творческой личности как требования нашего времени в условиях компетентностного образования. Характеризуются характерологические черты личности, критерии и уровни их сформированности у студентов педагогического института.

Ключевые слова: компетентностное образование, умение жить вместе, умение быть, умение учиться, умение действовать, характерологические черты личности, интеллигентность.

Kyseleva-Bila V. P. Development of characterological traits of character is a necessary condition of a creative personality formation in terms of competence-based education.

The author of the article brings up a question of the necessity to allocate characterological traits in the creative personality structure as requirements of the present in terms of competence-based education. Characterological traits of the personality, criteria and levels of their formation in educational institute students are characterizes.

Key words: competence-based education, ability to live together, ability to be, ability to study, ability to work, characterological traits of personality, intelligence.

Для сучасного швидкозмінного світу великого значення для людини мають такі вміння, як: *вміння жити разом, вміння вчитися, вміння діяти та вміння бути*. За цими чотирма напрямками, які науковці називають «стовпи» освіти XXI століття, будується сучасна компетентнісна освіта в усіх країнах світу. Дослідники визнали, що, по суті, це глобальні компетентності, функції яких з часом набувають все більшого значення для світу, наголошує академік О. Савченко. *Уміння жити разом* – знання і розуміння культури інших народів, інших традицій, духовних цінностей. На цій основі має формуватися мораль мирного співіснування народів, як між країнами, так і в середині країни. *Уміння вчитися* –

проголошено обов'язковою умовою для навчання впродовж життя. Її пропонувалося формувати шляхом широкої академічної освіти з поглибленим вивченням низки окремих спеціальних предметів. *Уміння діяти* – можливість людини діяти в різних ситуаціях, часом непередбачуваних, працювати у команді. *Уміння бути* – повинно включати вміння і навички для повної реалізації природних задатків кожної людини (уява, фізична сила, естетичний смак, здатність до спілкування та ін.) [8, с. 14].

У таких умовах процес становлення творчої особистості потребує ретельного аналізу складових компонентів її структури.

На основі визначення творчої особистості д. пед. наук С. Сисоєвої: «творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідні в актуалізації своїх творчих можливостей, додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності» [9, с. 66], очевидно, що формування творчої особистості повинно передбачати не тільки посилений розвиток певних психічних процесів, творчих умінь, а й розвиток мотивів, характерологічних особливостей, які, інтегруючись із психічними процесами і творчими вміннями, зумовлюють здатність особистості до творчості. Для дослідження процесу формування творчої особистості було введено поняття «*творчі можливості*». Творчі можливості – це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності, й забезпечує розвивальну взаємодію особистості з довкіллям. Система творчих можливостей має таку структуру: підсистема спрямованості, підсистема характерологічних особливостей особистості, підсистема творчих умінь, підсистема індивідуальних особливостей психічних процесів [9].

Незважаючи на те, що у дослідженнях психологів і педагогів, і передовсім у роботах В. Андреева, О. Луки, Н. Кичук, Н. Петровича, Я. Пономарьова, М. Поташника, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, розглядалося питання про значення певних творчих якостей особистості для формування творчої особистості (їх загальна кількість була зведена від 64 до 28) нині, в умовах входження України до європейського освітнього простору, воно набуває актуального значення й переосмислення з позицій компетентнісного підходу.

Мета статті: розкрити зміст і критерії оцінки окремих характерологічних рис особистості, здійснити аналіз сформованості їх у студентів психолого-педагогічного факультету та виявити ті риси, якими необхідно доповнити сучасну підсистему характерологічних рис у структурі творчої особистості.

В. Сухомлинський звертав увагу на те, що навчання дітей відбувається в колективі, але кожний свій крок на шляху пізнання діти роблять самостійно; розумова праця – це глибоко індивідуальний процес, який залежить не тільки від здібностей, але й від характеру дитини та від таких інших умов, які не завжди помітні [10, с. 164].

На сучасному етапі думка відомого педагога набуває особливого сенсу. Організація навчання учнів, студентів, яка не враховує запити його індивідуальності, вступає у суперечності з новим станом і динамічністю змін у житті нашого суспільства, сучасними вимогами до праці, індивідуальним і творчим характером діяльності спеціаліста будь-якого фаху.

Отже, урахування характерологічних рис особистості в організації навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу – обов'язкова вимога компетентнісної освіти, як освіти особистісно діяльнісної, результативної.

На психолого-педагогічному факультеті Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ

«Криворізький національний університет», у межах теми дослідження кафедри змісту і методики початкового навчання «Становлення творчої особистості в умовах компетентнісної освіти», приділено велику увагу підсистемі характерологічних рис особистості учня, студента, вчителя: визначенню змісту кожної творчої якості, критеріїв їх оцінювання, а також дослідженню питання про динамічність творчих якостей, що входять до цієї підсистеми.

Як відомо, *особистісні якості* – це стійка сукупність суттєвих, значущих рис особистості, які виявляються і формуються в перебігу життя і свідомій діяльності. Особистісні якості зумовлюють розвиток здібностей, оскільки здібності розвиваються реалізуючись, а реалізація їх залежить від якостей особистості. В історії шкільної практики має місце чимало прикладів, коли учень має великі здібності, але вони лишаються нереалізованими. Причина почасти полягає у відсутності або нестійкості в учнів тих рис характеру, які забезпечують розвиток творчих здібностей.

Підсистема характерологічних рис особистості охоплює десять таких творчих якостей: *смівість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; упевненість у своїх силах та здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; уміння довести почату справу до кінця; працелюбність, емоційна активність* [1; 3; 5; 6; 9].

Кожна риса особистості повинна бути схарактеризованою за змістом та критерієм її оцінки так: *смівість* – це якість особистості, яка характеризує здатність людини долати у собі почуття страху, невпевненості в успіху, пасування перед труднощами і несприятливими для нього наслідками. Це риса, яка дозволяє особистості не відступати перед небезпекою.

Критерії оцінки смівості – ініціатива, готовність відстоювати власну позицію в різних складних, дискусійних ситуаціях навчально-творчої діяльності. Діаметрально протилежними якостями є боягузтво, малодушність.

Показники рівня: частота і міра вияву вказаних критеріїв.

– Високий рівень – постійний вияв самостійних рішучих дій, спрямованих на подолання труднощів.

– Середній рівень – ситуативний вияв самостійних рішучих дій, подолання труднощів відбувається з частковою сторонньою допомогою.

– Низький рівень – відсутній або слабо виражений самостійний вияв рішучих дій щодо подолання труднощів. У складних ситуаціях учень пасує перед труднощами, і навіть зі сторонньою допомогою може впасти в емоційну паніку.

Готовність до ризику (інтелектуального) характеризує здатність особистості до активної діяльності в умовах невизначеності, здатність самостійно формулювати відповідальні рішення та реалізовувати їх у складних ситуаціях (необхідність вибору єдино можливого рішення із кількох альтернатив).

Критерії оцінки: схильність до діяльності, результати якої невизначені; надання переваги нетрадиційним, ризикованим варіантам розв'язання навчальної проблеми.

Показники рівня: частота і рівень вияву названих критеріїв.

– Високий рівень – постійний, сміливий вияв схильності до діяльності в умовах невизначеності без страху поразки. Перевага нетрадиційних способів розв'язання; швидке переключення на виконання або затримку дій.

– Середній рівень – ситуативний прояв схильності до діяльності в умовах невизначеності, обережність перед прийняттям рішення. Активність виявляється за підтримки та взаємодії з дорослими.

– Низький рівень – відсутня або слабо виражена схильність до діяльності в умовах

невизначеності, жах перед поразкою. Відмова формулювати відповідальні рішення та реалізувати їх навіть у присутності дорослих.

Самостійність – це волева якість особистості, яка характеризується вмінням систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва та практичної допомоги ззовні.

Критерії оцінки: незалежність в оцінках, судженнях, діях. Виявляється в умінні спланувати власну діяльність і діяти відповідно до власних поглядів, переконань, власної позиції з певної проблеми у найбільш сприятливому для особистості темпі.

Показники рівня: частота і рівень вияву зазначених вище ознак.

– Високий рівень – постійний вияв указаних ознак, рішучість у судженнях і діях, які здійснюються без сторонньої допомоги.

– Середній рівень – ситуативний вияв указаних ознак, коливання, сумніви у відстоюванні власної точки зору. Обережність перед прийняттям рішення. Рішучі дії можливі за допомоги ззовні.

– Низький рівень – відсутність власної думки, позиції, орієнтація на довкілля. Судження, дії можливі за допомоги ззовні.

Повний опис усіх творчих якостей особистості підсистеми характерологічних рис подаємо в посібнику [4, с. 16–33].

Вивчення характерологічних рис особистості студентів психолого-педагогічного факультету ми розпочинаємо з першого курсу. Для цього проводимо тестування на виявлення рівня творчого потенціалу і профілю творчої особистості (за тестом В. Андрєєва).

Аналіз результатів тестування показує, що починаючи з 2010 року на факультеті переважають у визначенні типу творчої особистості такі творчі якості, як: цілеспрямованість, сміливість, емоційна активність, самостійність, ініціативність, наполегливість, уміння довести почату справу до кінця, готовність до інтелектуального ризику. Вони визначають такі типи творчої особистості: вимогливий, енергійний, оптиміст, комунікабельний, авторитетний і принциповий. Найбільш поширеним виявився інтелігентний тип творчої особистості.

Інтелігентність – це інтегративна характеристика високогуманних і прогресивних громадянських, моральних і інтелектуальних якостей особистості в поєднанні з високим рівнем загальної культури [1].

Компонентний склад якостей особистості, що характеризують інтелігентність, достатньо багатоаспектний і великий. Порівняльний аналіз творчих якостей підсистеми характерологічних рис особистості показує, що вона не вичерпує всіх якостей, що визначають інтелігентність. Тому система творчих можливостей, як динамічна система, потребує оновлення, оскільки інтелігентність як якість особистості набуває першочергового виявлення на практиці. Серед цих якостей великого значення набувають ті, які впливають на формування таких умінь, як уміння бути, уміння жити. Ці якості є важливими для соціалізації особистості. Серед них такі громадянські якості, як: незалежність переконань, новизна і прогресивність поглядів, соціальна активність; моральні якості: чесність, обов'язковість, добропорядність, толерантність; культура спілкування і поведінки тощо. Наповнення системи творчих можливостей вище перерахованими якостями з подальшим визначенням їх змісту і критеріїв оцінки допоможе в подальшому виявленні рівня сформованості їх у студентів і впливу на їх подальший розвиток. Це у свою чергу забезпечить становлення таких типів творчої особистості, як: новатор, конкурентоздатний, евристичний, революціонер, реформатор, лідер, гнучкий, незалежний, які характеризують

таку особистість, яка здатна реалізувати свій творчий потенціал, тобто відбутися як творча особистість.

Цей аспект проблеми потребує подальшого дослідження за такими напрямками:

– реалізація методу експертних оцінок системи творчих можливостей, що визначає структуру творчої особистості;

– виявлення набору характерологічних рис особистості, які є значущими для становлення творчої особистості в умовах компетентнісної освіти та забезпечення діагностування рівня їх сформованості.

Література

1. **Андреев В. И.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
2. **Кичук Н. В.** Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – Київ : Либідь, 1991. – 96 с.
3. **Лук А. Н.** Психология творчества / А. Н. Лук. – Москва : Наука, 1978. – 127 с.
4. Педагогічна оцінка рівня сформованості творчих можливостей учнів (метод експертних оцінок): [науково-метод. посіб. для студентів] / упорядник Кисільова-Біла В. П. – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – 83 с.
5. **Пономарев Я. А.** Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – Москва : Педагогика, 1976. – 280 с.
6. **Поташник М. М.** Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: [пособие для учителя] / М. М. Поташник. – Київ : Рад. шк., 1983. – 187 с.
7. **Равен Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [перев. с англ.]. – Москва : Кошто-Центр, 2002. – 396 с.
8. **Савченко О. Я.** Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти / О. Я. Савченко // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 13–16.
9. **Сисоєва С. О.** Педагогічна творчість: [монографія] / С. О. Сисоєва. – Харків, Київ : Каравела, 1998. – 150 с.
10. **Сухомлинский В. А.** Педагогические сочинения: в 3-х т. – Т. 1. / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – Москва : Педагогика, 1979. – 560 с.

УДК 371.134:33

Оксана Мироненко

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ ЯК ЦІЛІСНА ЛЮДСЬКА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ОСВІТИ

Мироненко О. В. Творча особистість як цілісна людська індивідуальність в умовах компетентнісної освіти.

У статті аналізуються, порівнюються та зіставляються такі наукові феномени, як «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетенція», «мовна компетенція», уточнюється сутність використовуваних дефініцій у контексті компетентнісного підходу. Автор конкретизує творчу особистість як цілісну людську індивідуальність.

Ключові слова: творча особистість, цілісна людська індивідуальність, компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, комунікативна компетенція, мовна компетенція.

Мироненко О. В. Творческая личность как целостная человеческая индивидуальность в условиях компетентностного образования.

В статье анализируются, сравниваются и сопоставляются такие научные феномены, как «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетенция», «языковая

компетенция», уточняється суть використовуваних дефініцій в контексті компетентного підходу. Автор конкретизує творчу особистість як цілісну людську індивідуальність.

Ключевые слова: творческая личность, целостная человеческая индивидуальность, компетентный подход, компетентность, компетенция, коммуникативная компетенция, языковая компетенция.

Mironenko O. V. Creative personality as a holistic human individuality in a competence-based education.

This article analyzes, compares and matches such scientific phenomena as «competency», «competence», «communicative competence», «linguistic competence», the meaning of the used definitions in the context of competence-based approach are defined. The author specifies a creative personality as a holistic human individuality.

Key words: creative personality, holistic human individuality, competence-based approach, competency, competence, communicative competence, linguistic competence.

Однією з актуальних проблем сучасної української системи освіти є творча особистість як цілісна людська індивідуальність. Безумовно, творча, або креативна, особистість характеризується передовсім такими особливостями, як здатність бачити проблеми, готовність розв'язувати їх та концентруватися на новому, прагнути бути неординарним, розвивати свої розумові здібності, володіти інформаційними технологіями.

Особливості формування творчої особистості висвітлювалися у розвідках таких науковців, як: Ю. Бабанський, Ф. Баррон, Д. Гарінгтон, Н. Кузьміна, О. Павлик, Я. Пономарьов, Г. Сіліна та інших.

Мета статті – проаналізувати творчу особистість як цілісну людську індивідуальність в умовах компетентної освіти, скорегувати понятійну базу.

Огляд і аналіз наукової літератури надає змогу стверджувати, що творчість – це «діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей» [3, с. 1435], або «процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні та духовні цінності» [8, с. 405].

Досліджуючи специфічні особливості творчості, Г. Альтштуллер та Н. Вертні визначити такі її показники [1]:

1. Творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості.

2. Творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації, готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій «зовнішньої доцільності».

3. Істоти, у яких розвинутий пошуковий механізм, що є наріжним для процесу творчості, характеризуються мінімальною агресивністю щодо свого оточення та найчутливіші до закликів допомоги інших істот.

4. Творчість та альтруїзм позитивно взаємокорелюють та щільно пов'язані, що свідчить про відкритість творчої особистості світові.

5. Творчість є однією з цілей розвитку особистості та може бути пов'язаною з такими категоріями, як самоактуалізація, самовдосконалення, самоздійснення, самовираження.

6. Творчість є цілісним утворенням, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та інші, а виявляється на всіх рівнях психічної активності людини.

7. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, коли окремий таланти людини складається із суми її талантів.

8. Так звані творчі люди характеризуються гранично-біфукційними, парадоксально-двоїстими, емпівалентними, взаємовиключаючими особливостями, наприклад, вони виявляють себе як одночасно екстраверти та інтроверти; вони скромні та горді одночасно; вони виявляють одночасно бунтарський дух та консерватизм.

Слід зазначити, що не вся діяльність особистостей має творчий характер. На думку Л. Яценко, творчій діяльності властиві такі характеристики [10]:

1. Творча діяльність є способом буття людини у світі, вона є похідною від історії і культури і повніше за все виражає соціальну сутність людини.

2. До творчості причетні не будь-які форми людської активності, а тільки цілеспрямована діяльність, остання протистоїть не окремим проявам несвідомого, а стихійному, мимовільному перебігу подій, що має місце у природі та історії.

3. Невід'ємним атрибутом творчості є свобода, що виникає в самій діяльності й виражається не тільки в контролі роботи людини над природними й соціальними процесами, але й у самоволодіння; свобода у творчості полягає в умінні підкоряти свої думки й дії поставлені меті й знаходити найефективніший спосіб просування до неї.

4. У творчій діяльності присутні компоненти трьох типів: продуктивні, репродуктивні й рутинні, що виражають різні підходи до культури, до соціальних передумов праці.

5. Продуктивні компоненти творчого процесу забезпечують його результату такі ознаки, як істотна новизна, соціальна значущість і досконалість виконання, які складають онтологічний, аксіологічний і естетичний аспекти творчого продукту.

6. Поряд з головними типами співвідношень продуктивних і репродуктивних компонентів, існують ще три модифікації нетворчої діяльності, у яких відсутня та або та група продуктивних дій: псевдо творчість, що імітує творчий пошук, антитворчість, позбавлена аксіологічного аспекту, і «творчість у собі».

Аналізуючи творчу особистість, Х. Зіверт визначив її особливості [4]:

1. Інтелектуальний потенціал – гнучкість, швидкість, дивергентність, здатність до наслідування. 2. Допитливість – внутрішня пізнавальна мотивація, відчуття нового. 3. Ініціатива – постійна активність і зайнятість, працелюбність, любов до труднощів. 4. Незалежність, самостійність, прагнення до самовираження. 5. Наполегливість, відданість справі. 6. Оригінальність, творчість: прагнення до творчих задач та занять, винахідливість. 7. Ерудиція, самореалізація.

Творча особистість повинна бути пройнята елементами нового, вдосконалювати та збагачувати свої знання, розвивати власні здібності. Зазначимо, що творча особистість, окрім володіння мовою, повинна використовувати її в конкретному середовищі чи ситуації, тобто оперувати комунікативною компетенцією.

Успіх комунікації значною мірою залежить від компетенції адресата і адресанта. Виокремлюють чотири її типи [2, с. 122].

– предметна компетенція – розуміння предметного (феноменального) світу, тобто

його складників, їхніх системних та структурних зв'язків, функцій, тенденцій розвитку і змін тощо; це орієнтація людини у фізичному світі, без якої неможлива будь-яка комунікація;

– культурна компетенція – орієнтація в базових елементах культури, крізь які усвідомлюється предметний світ носіями мови. На думку деяких дослідників, культура, у межах якої відбувалась соціалізація особистості, визначає спосіб пізнання світу й орієнтації в ньому.

Предметна і культурна компетенції – об'єкт вивчення різних наук, зокрема філософії, когнітології, психології, культурології та інших, тобто фактично нелінгвістичні поняття;

– мовна компетенція – володіння засобами мови, тобто одиницями і категоріями всіх її рівнів, стилістичними засобами, законами їх використання тощо;

– комунікативна компетенція – навички використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування; уміння зорієнтуватись у співбесіднику, ефективно впливати на нього.

Загальновідомо, що вагомим складником комунікативної компетенції є мовна компетенція. Мовна компетенція складається з лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної, орфоепічної та пунктуаційної компетенції.

Лексична компетенція виявляється в «оволодінні лексичними засобами сучасної української літературної мови і вмінні користуватися ними» [5, с. 13–14]. Використання різної лексики залежить від ситуації, у якій перебуває творча особистість. Вона може оперувати як загальноповсякденною лексикою, так і словами іншомовного походження, залежно від міри володіння словниковим запасом.

Граматична компетенція – це «знання і вміння користуватися граматичними ресурсами української мови (словотвірні одиниці, способи словотворення, морфологічні одиниці, категорії і форми, синтаксичні одиниці й категорії), що необхідні для розуміння і продукування текстів у різних сферах» [5, с. 14].

Семантична компетенція – це «здатність комуніканта усвідомлювати й контролювати організацію змісту» [5, с. 14]. Вона об'єднується у розвиток мовленнєвої комунікативної компетенції, оскільки питання змісту має центральне місце в комунікації.

Фонологічна й орфоепічна компетенції пов'язані із знанням «звукових засобів сучасної літературної мови, вміння мовця ними користуватися» [5, с. 14]. Ці види компетенції характеризуються наданням мови звукового образу та правильної звукової репрезентації мовлення.

Орфографічна компетенція виявляється в «оволодінні системою правил, що визначають правопис слів згідно з усталеними нормами, та вмінні їх застосовувати» [5, с. 14].

Пунктуаційна компетенція характеризується «логічним інтонаційним членуванням мовного потоку та забезпечує легке сприймання і розуміння писемного тексту» [5, с. 14].

Мовленнєва компетенція полягає у здатності застосовувати мовленнєві вміння в конкретній ситуації творчою особистістю.

Так, досліджуючи дидактичні умови формування творчої особистості молодших школярів, О. Павлик, спираючись на думку Д. Романовської, стверджує, що психолого-педагогічні умови розвитку творчої особистості школярів є такими: педагогічне стимулювання, застосування психолого-педагогічних технологій, системність мовленнєвої роботи з учнями в умовах творчо-розвивального середовища [6, с. 115].

Педагогічне стимулювання характеризується комунікативною взаємодією учня і вчителя, розвиваються самостійність, емоційна образність, активність, ініціативність творчої особистості як цілісної людської індивідуальності.

Застосування психолого-педагогічних технологій виявляється насамперед у вмінні мовця залежно від вікової групи передавати фонові знання та набувати нових умінь та навичок на основі побаченого, пережитого. Залучати до творчого процесу раціональний та чуттєвий досвід, намагатися повно відтворювати картини буття.

Системність мовленнєвої роботи з учнями в умовах творчо-розвивального середовища полягає в постійній роботі комунікантів над розвитком творчих здібностей. Через різного роду емоції реципієнт висловлює свої власні почуття, експресії. Творче середовище завжди сприяє кращому засвоєнню нового та розвиває мовно-мовленнєві компетенції.

Творча особистість повинна вміло оперувати мовною, предметною, культурною та мовленнєвою компетенціями, оскільки компетенція є «здібністю виконувати будь-яке завдання, робити щось» [7, с. 173], що тісно пов'язано з компетентностями, де такі компетентності, як «поінформованість, обізнаність» [3, с. 560] є показниками цілісної людської індивідуальності в умовах сучасної освіти.

Творча особистість повинна вміти інтегрувати умови спілкування з мовною ситуацією, добирати мовні засоби відповідно до ролі мовця в навколишньому середовищі, розвивати свої мовно-мовленнєві компетенції та реалізовувати їх в умовах компетентнісної освіти.

Література

1. Альтштуллер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтштуллер, Н. М. Вертни. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.
2. Бацевич Ф. С. Онови комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. – Київ : Академія, 2004. – 344 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ–Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Зиверт Х. Тестирование личности / Х. Зиверт; [пер. с немец.]. – Москва : АО Интерэксперт, 1997. – 198 с.
5. Мацько Л. І. Культура української фахової мови / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – Київ : Академія, 2007. – 360 с.
6. Павлик О. А. Дидактичні умови формування творчої особистості молодшого школяра на уроках української мови як другої / О. А. Павлик // Педагогічні науки. Випуск 67. Херсон : ХДУ, 2015. – С. 113–118.
7. Психологія мовлення і психолінгвістика: [навч. посіб. для студ-тів вищих навч. закладів] / за ред. Л. О. Калмикової. – Київ : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, 2008. – 235 с.
8. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – Москва : Политиздат, – 1975. – 496 с.
9. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности: [учеб. пособие] / Е. Л. Яковлева. – Москва : Флинта, 1997. – 287 с.
10. Яценко Л. В. Порождающие факторы творчества / Л. В. Яценко // Диалектика творческой деятельности. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1999. – 141 с.

УДК 378.311(075.8)

Лиана Порохня

ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Порохня Л. А. Обґрунтування технології формування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктних ситуацій.

У статті обґрунтовано технологію формування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктних ситуацій. Виокремлено та схарактеризовано етапи означеної технології: мотиваційно-ціннісний, змістовно-операційний, особистісно-

розвивальний. Етапи технології формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктних ситуацій визначають динамічний характер моделі формування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктних ситуацій з-поміж учнів.

Ключові слова: технологія, готовність, формування, етапи формування готовності, мотивація, зміст готовності, діяльність, аналіз, корегування.

Порохня Л. А. Обоснование технологии формирования готовности будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций.

В статье обоснована технология формирования готовности будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций. Выделены и охарактеризованы этапы данной технологии: мотивационно-ценностный, содержательно-операционный, личностно-развивающий. Этапы технологии формирования готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтных ситуаций определяют динамический характер модели формирования готовности будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций среди учащихся.

Ключевые слова: технология, готовность, формирование, этапы формирования готовности, мотивация, содержание готовности, деятельность, анализ, корректировка.

Porohnya L. A. Substantiation of technology of the future teachers' readiness formation to the conflicts prevention and resolution.

In the article the technology of the future teachers' readiness formation to the conflicts prevention and resolution has been grounded. The following stages of this technology have been separated and characterized. They are motivational and value, content and operational, personal and developmental. Stages of technology of the future teachers' readiness formation to conflicts prevention and resolution determine the dynamic nature of the model of the future teachers' readiness formation to the conflicts prevention and resolution among students.

Key words: technology, readiness, formation, readiness formation stages, motivation, readiness content, activity, analysis.

Современная ориентированность общества и образования, изменившиеся профессиональные требования к будущим учителям, которые занимают важное место в формировании культуры современной личности, усилили необходимость повышения качества и уровня подготовки специалистов педагогической сферы. На первый план выдвигаются профессионально значимые качества личности учителя, которые помогают эффективно руководить ученическим коллективом, выражают индивидуальную манеру ведения учебно-воспитательного процесса и благоприятного микроклимата в нем. Выпускнику педагогического вуза необходимо обладать педагогической интуицией, педагогическим тактом, которые способствуют развитию эмоциональной гибкости, психологической устойчивости к конфликтным ситуациям среди учащихся и влияют на их адаптацию в быстро изменяющихся жизненных условиях.

Анализ научных трудов А. Анцупова, Г. Балла, В. Басовой, С. Гиренко, В. Журавлёва, О. Ковалёва, Я. Коломинского, О. Лукашенок, М. Рыбаковой, Е. Хаустовой, А. Шкиль, Е. Шумилина и др., посвященных проблеме формирования готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтных ситуаций и родственных ей проблем, показал, что в её основе лежит деятельностный и поэтапный характер, который позволяет

технологизировать его.

С целью обоснования технологии формирования готовности будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций среди учащихся обратимся к определению педагогической технологии, предложенному И. Прокопенко и В. Евдокимовым, поскольку это определение, на наш взгляд, является содержательным обобщением, включает в себя подходы разных авторов. По их мнению, под педагогической технологией следует понимать изучение, разработку и системное использование принципов организации учебного процесса на основе новейших достижений науки и техники. Педагогическая технология выступает как педагогическая система, в которой использование средств обучения повышает эффективность учебного процесса [9].

Таким образом, под технологией формирования готовности будущего учителя к предупреждению и решению конфликтных ситуаций будем понимать целесообразную последовательность организационно-педагогических мероприятий, внедрение которых в процесс профессиональной подготовки учителей обеспечивает мотивационно-ценностную, содержательно-деятельностную, личностно-позиционную готовность будущего учителя к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций в ученической среде.

Концептуальным основанием указанной технологии являются идеи гуманизма, человекоцентризма, ребенкоцентризма, психолого-педагогические достижения педологии, личностно-ориентированной педагогики, обучение в сотрудничестве (П. Блонский, Дж. Дьюи, К. Ушинский, И. Якиманская). В обосновании исследуемой технологии мы учитывали достижения таких наук о человеке, как акмеология [10], социология, социальная психология, психология общения, психология управления, конфликтология [5].

Этапы исследуемой технологии формирования готовности будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций в ученической среде определены нами на основе алгоритма осуществления любой деятельности: потребности – мотивы – интересы – ценности – знания – умения – способы деятельности – результат – корректировка результата [1; 11]

Мы согласны с мнением А. Добрович, который отмечает, что в основе тактики учителя должно быть внимание, способность видеть «жало конфликта», осознание сущности причин и стремление устранить противоречия, сблизив интересы конфликтующих сторон [2]. Учитель не должен бояться конфликтной ситуации, а должен овладеть технологией поведения в конфликтной ситуации. Необходимо сориентировать будущих учителей на осознанное формирование у них способности к общению, что должно стимулировать активность учащихся, их готовность выходить на диалог, помочь им обрести положительный опыт деятельности и отношений.

Учитывая сказанное, первый этап технологии формирования готовности будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций среди учащихся охарактеризуем как мотивационно-ориентировочный.

На этом этапе важно выработать у будущих учителей мотивацию к созданию в ученической среде «ориентиров справедливости» [3], использование методов, позволяющих ученикам услышать, понять, принять друг друга. Необходимо сориентировать студентов на создание ситуаций, в которых обе стороны сохраняют чувство собственного достоинства. Если возникла конфликтная ситуация, то вмешательство педагога всегда должно быть морально-педагогическим, с учётом общей этики. Учитель должен помочь ученикам понять суть социальных и морально-этических ценностей, обогатить жизненный опыт учащихся, определить их близкую, среднюю и дальнюю жизненную перспективу [7].

Будущего учителя необходимо подготовить к осуществлению таких шагов по предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций в ученической среде, а именно:

- 1) определить причины, цели, мотивы, особенности характера конфликтующих сторон;
- 2) изучить намерения конфликтующих сторон при выборе стратегии разрешения конфликтной ситуации;
- 3) изучить межличностные отношения участников конфликта, которые существовали до возникновения конфликтной ситуации;
- 4) изучить отношение к конфликтной ситуации субъектов ученической среды, непосредственно не вовлеченных в конфликт;
- 5) принять решение относительно выбора оптимального способа разрешения конфликтной ситуации [6].

Следующий этап технологии формирования готовности будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций в ученической среде охарактеризуем как содержательно-операциональный.

На этом этапе важно вооружить студентов знаниями и умениями профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Студенты должны быть ознакомлены с типологией конфликтов в ученической среде.

Также будущим учителям необходимо привить умение по предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций в ученической среде, что поможет положительно воспринимать конфликт, а не уходить от него или подавлять его.

Студенты должны узнать, что в решении конфликтов используются как прямые, так и опосредованные методы предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, а в дальнейшем использовать указанные методы на практике.

Так, прямые методы разрешения конфликтов включают индивидуальные беседы, групповое и коллективное обсуждение.

К косвенным методам разрешения конфликтных ситуаций относятся:

- 1) выход чувств, реализация которых требует профессионального терпения и способности эмоционально поддерживать собеседника. Целесообразно демонстрировать понимание сути конфликтной ситуации;
- 2) эмоциональное замещение. Целесообразно показать ученикам, что учитель обязательно учитывает переживания ребенка, пытается компенсировать эмоциональный дискомфорт, выражая свое понимание;
- 3) открытая форма агрессии. Педагог побуждает конфликтующие стороны открыто выражать свои претензии;
- 4) принудительное слушание оппонентов. Учитель предлагает каждому участнику конфликтной ситуации повторить его последнюю реплику с возможно большей точностью. При этом часто выясняется, что конфликтующие стороны не слышат друг друга, приписывая тон и слова, которых в действительности не было;
- 5) обмен позициями. Учитель останавливает конфликт, просит конфликтующих поменяться местами. Поменявшись местами, следует выразить обвинения другой стороне, как бы посмотрев на оппонента сбоку. Отметим, что этот способ разрешения конфликтной ситуации является универсальным;
- 6) расширение духовного горизонта конфликта. Высказывания конфликтующих сторон протоколируются, записываются на диктофон. Остановив ссору, педагог восстанавливает сделанную запись. После её прослушивания, как правило, конфликтующие

испытывают растерянность, понимание того, что вели себя недостойно, некрасиво [8].

Следует заметить, что действенным способом разрешения конфликтной ситуации является картография конфликта, которая состоит из следующих этапов:

- 1) определение проблемы заявлением общего характера;
- 2) выявление главных участников;
- 3) определение потребностей и опасений каждого участника или группы [5].

Для педагога, который стремится к предупреждению и разрешению конфликтов в ученической среде, актуальной является работа по самосовершенствованию, поэтому третий этап технологии формирования готовности будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций в ученической среде мы охарактеризовали как личностно-развивающий.

Мера конфликтности педагога влияет на структуру личности ученика. Исследования показали, что воспитанники конфликтных педагогов характеризуются повышенной тревожностью, враждебностью, агрессивностью. Вообще существует прямая зависимость между успешностью разрешения конфликтных ситуаций в ученической среде с позицией, которую педагог занимает относительно конфликта.

К. Зайцева справедливо отмечает, что в процессе формирования готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтных ситуаций целесообразно вовлекать студентов в рефлексивные процессы, которые функционируют в общении. К ним относятся самопознания, самоанализ, переосмысление, рефлексия, которая является необходимым условием адекватного оценивания собственной и партнерской позиции, в частности в конфликтной ситуации [4].

Постоянная повторная проверка собственных качеств, позиций, самооценок, адекватная оценка своих действий, умение замечать положительные и отрицательные реакции окружающих на свое поведение и определять их причины помогают учителям предупреждать и разрешать конфликты.

Определив этапы технологии формирования готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтных ситуаций (мотивационно-ценностный, содержательно-операциональный, личностно-развивающий), в дальнейшем мы планируем исследовать педагогические условия внедрения указанной технологии в процесс профессиональной подготовки будущих учителей.

Литература

1. **Бутенко Н. Ю.** Комуникативна майстерність викладача : [навч. посіб.] / Н. Ю. Бутенко. – Київ : КНЕУ, 2005. – 335 с.
2. **Добрович А.** Общение: наука и искусство / А. Добрович. – Москва : АОЗТ «Яуза», 1996. – 207 с.
3. **Занина Л. В.** Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшиков. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.
3. **Зайцева К.** Акмеологічний тренінг як активна форма підготовки студентів до попередження конфліктів / К. Зайцева // Дидактика Яна Коменського : від минулого до сьогодення : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Умань, 27 квітня 2012 р.) // Вісник лабораторії дидактики ім. Я. А. Коменського // гол. ред. Н. С. Побірченко. – Умань : П П Жовтий О. О., 2012. – 160 с.
4. **Калагін Ю. А.** Конфліктологія / Ю. А. Калагін, Л. В. Олійник, Ю. М. Широбоков та ін. – Харків : ХУПС, 2014. – 228 с.
5. **Корнелиус Х.** Выиграть может каждый / Х. Корнелиус, Ш. Фейер. – Москва : Стринген, 1992. – 208 с.
6. **Макаренко А. С.** Книга для родителей: Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – Москва : Просвещение, 1969. – 359 с.
7. **Марченко О. Г.** Основы педагогічної майстерності / О. Г. Марченко. – Харків : Основа, 2009. – 112 с.
8. **Прокопенко І. Ф.** Педагогічні

технології: [навч. посібник] / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2006. – 224 с. **9. Рибалко Л. С.** Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): [монографія] / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 443 с. **10. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии: [учеб. пособ.] / Г. К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с. **11. Шкиль А. И.** Социально-психологические механизмы конфликтного взаимодействия в условиях учебно-воспитательного коллектива: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: 19.00.05 / А. И. Шкиль; КГУ им. Т. Г. Шевченко. – Киев, 1990. – 22 с.

УДК 37.013.42:159.947.5

Іванна Размолодчикова

МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Размолодчикова І. В. Мотивація учіння як складник професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів.

У статті зроблено спробу проаналізувати вплив внутрішньої мотивації на формування іміджу сучасного вчителя початкових класів. Досліджується проблема поняття «імідж». Висвітлено вплив культури на формування іміджу вчителя початкових класів.

Ключові слова: внутрішня мотивація, імідж майбутнього вчителя початкових класів, педагогічна культура, культура педагогічної діяльності.

Размолодчикова И. В. Мотивация обучения как составляющая профессионального становления будущего учителя начальных классов.

В статье предпринята попытка проанализировать влияние внутренней мотивации на формирование имиджа современного педагога. Исследуется проблема понятия «имидж». Высветлено влияние культуры на формирование имиджа современного педагога.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, имидж будущего учителя начальных классов, педагогическая культура, культура педагогической деятельности.

Razmolodchikova I. V. Motivation of training as a component of professional growth of a future primary school teacher.

In the article the impact of internal motivation on formation of the modern teacher image has been examined. The problem of the concept «image» is analyzed. The culture impact on the teacher image formation has been highlighted.

Key words: internal motivation, future primary school teacher image, pedagogical culture, culture of teacher's work.

Не викликає сумніву, що справжній професіоналізм у діяльності завжди пов'язаний з інтенсивною та стійкою мотиваційно-емоційною спрямованістю людини на здійснення обраного виду діяльності, на досягнення в ній унікального, може навіть неординарного результату [8, с. 5].

Основними навчальними мотивами у студентів є «професійні» та «особистісного престижу» [6, с. 265], але автор зазначає, на різних курсах роль домінуючих мотивів змінюється.

В останні роки посилюється розуміння психологами і педагогами ролі позитивної

мотивації до навчання в забезпеченні успішного оволодіння знаннями і вміннями. Виявлено, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсуючого чинника у випадку недостатньо високих здібностей; однак у зворотньому напрямку цей чинник не спрацьовує – ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву або низьку його вираженість, не може забезпечити значні успіхи в навчанні (А. Реан, 1990).

А. Гебос (1997) виокремлює чинники (умови), які впливають на формування у студентів позитивних мотивів до навчання:

- усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєваних знань;
- емоційна форма викладу навчального матеріалу;
- показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- добір завдань, створення проблемних ситуацій у структурі навчальної діяльності;
- наявність «пізнавального психологічного клімату» в навчальній групі [6, с. 266].

Є. Ільїн наголошує, що основними чинниками, які впливають на формування стійкої мотивації до навчальної діяльності є:

- зміст навчального матеріалу;
- організація навчальної діяльності;
- колективні форми навчальної діяльності;
- стиль педагогічної діяльності педагога.

Проблема формування іміджу є однією з актуальних у сучасній педагогічній науці. Як засвідчують дослідження вітчизняних науковців, в останні роки означена проблема досить активно розробляється щодо різних видів людської діяльності.

Теоретичні підходи розгляду феномену «імідж» знаходимо у працях античних філософів (Сократ, Платон, Аристотель), мислителів Середньовіччя (Св. Августин, Ф. Аквінський, І. Даманський), Відродження (М. Фінчіо, Піко делла Мірандола, Л. Валла) і Нового часу (Ф. Бекон, Дж. Локк, Ж. Де Лабрюйєр, І. Кант, А. Шопенгауєр, Г. Гегель); прикладних дослідників політичного (В. Зазикін, О. Феофанов, Г. Почепцов, І. Белоусова та ін.) і педагогічного іміджу (І. Зязюн, Є. Русская, В. Шепель, Л. Мітіна, В. Черепанова, П. Петрова); зарубіжних дослідників з проблем іміджу і його оптимізації (Р. Арнхейма, П. Берд, Б. Сем, К. Боулдінг, Д. Буретін, Е. Семпсон, Дж. Ягер, Е. Гоффман, Дж. Тернер, Е. Фромм та ін.).

Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу державної установи, механізми формування іміджу органів влади, основні фактори впливу на формування іміджу державної установи розкрито в роботах Т. Хомуленко, Ю. Падафет, О. Скориніної.

Мету статті визначаємо в доведенні, що на формування професійного іміджу сучасного педагога впливає внутрішня мотивація і загальна культура.

Мотивація займає провідне місце у структурі особистості та є одним з основних понять, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки і діяльності.

Наявні тлумачення поняття «мотивація» нерідко ускладнюють однозначне розуміння його змісту. Мотивація, у широкому сенсі, – це все, що викликає активність людини: потреби, інстинкти, емоції, установки тощо.

Є. Ільїн подає таке визначення: «Мотивація – процес формування мотиву» [6, с. 344].

Уперше термін «мотивація» ужив А. Шопенгауєр у статті «Чотири принципи достатньої причини». Під мотивацією він пояснював процес, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Як зазначив С. Рубінштейн, «мотивація людської поведінки – це опосередкована процесом відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом».

Поняття «мотивація» визначається як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність.

Серед умов створення позитивної мотивації навчання виокремлюють:

- відповідність навчального процесу тим цілям, які ставить перед собою студент;
- задоволення пізнавальних інтересів і потреб студентів у навчальній діяльності;
- наявність ініціюючих факторів навчання – новизни, дослідницьких і творчих елементів;
- актуалізація когнітивних, потребових, регуляційних, виконавчих функції і параметрів мотивів (види, рівні, етапи, якості, вияви);
- диференційованість типів мотивації у різних формах навчання, врахування їх взаємодії;
- розходження попередньої мотивації, яка є у студента до початку навчання, і власне мотивації навчання, яка повинна регулюватися викладачем;
- посилення дії спонукальних мотивів, самоствердження і самореалізації в умовах соціального запиту (духовного, інтелектуального і професійного).

У навчанні процес мотивації є безперервним, оскільки вивчення будь-якого навчального матеріалу закладає основу для викладання нового. Мотивація не повинна завершуватись під час проходження чергового відрізка навчання, вона має зберігатися і підсилюватися для подальшого навчання. Процес мотивації у навчанні має характер певного циклу, він повторюється на кожному навчальному відрізку на вищому рівні. Саме тому забезпечення викладачем кожного етапу мотиваційного циклу у навчанні має здійснюватись за допомогою спеціальних прийомів і методів. Серед основних методів і прийоми мотивації, а також стимулювання навчання можна виокремити такі, як: комунікативна атака; доведення та переконання; сугестія (навіювання); подолання перешкод; делегування; закріплення позитивного враження.

Отже, мотивація повинна розглядатися як процес спрямовуючий, регулюючий і активізуючий діяльність суб'єкта навчання. Мотивація визначає змістовну вибірковість у навчальній діяльності, впливає на вибір преференційних чинників, тому що справжні мотиви краще виявляються до ситуації вибору. Селективна функція мотивації забезпечує узгодження розумів і засобів, які необхідні для її підтримки. Розроблення методики вивчення потреб, інтересів, цілей, деструктивних, стимулюючих факторів як основних компонентів мотиваційної сфери суб'єкта є найважливішим складником навчання. Для підсилення у студентів мотивації навчання викладач має працювати щонайменше у трьох напрямках: задіяти якомога більшу кількість мотивів; збільшити активізацію найбільш значущих мотивів; забезпечити необхідні ситуативні фактори.

В. Климчук зазначає, що внутрішня мотивація навчальної діяльності студентів має три рівні розвитку: ситуативний, перехідний та суб'єктно-ціннісний. У процесі розвитку внутрішньої мотивації від ситуативної до суб'єктно-ціннісної, мотиваційно-ціннісна сфера студентів проходить етапи диференціації (зростання її складності та диференційованості, поява нових цінностей) та інтеграції (подальше зростання складності, але зниження рівня диференційованості як наслідок об'єднання цінностей у нові групи).

Можливими чинниками розвитку внутрішньої мотивації є досвід внутрішньо мотивованої діяльності та сформованість груп цінностей.

О. Грибенюк зазначає, що усвідомлення значущості мотиву навчання для успішної

навчальної діяльності призвело до формування принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу.

У структурі побудови іміджу майбутнього вчителя початкових класів важливу роль відіграє внутрішня мотивація, яка стала предметом систематичного аналізу, починаючи з 70-х років ХХ ст. та започаткована експериментальними роботами Р. Раяна, М. Чікзентміхалі, Р. де Чармса, Е. Дісі, Г. Гекгаузена.

Внутрішньо мотивованою є діяльність, зумовлена внутрішнім інтересом та задоволенням від її виконання.

Як зазначають В. Климчук та В. Горбунова, значна кількість досліджень свідчить про позитивний вплив внутрішньої мотивації – підвищення ефективності праці, зростання успішності навчання, появу психологічного комфорту.

Для виявлення рівня сформованості внутрішньої мотивації ми використовували методики: Опитувальник «Індекс прагнень» (Т. Кассер, Р. Раян), «Опитувальник внутрішньої мотивації» (Р. Раян) [7, с. 11] та методику «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реан, В. Якунін) [6, с. 434–436].

Пропонована методика має два варіанти, ми використовували варіант № 1. Наводимо його нижче.

Варіант № 1

Інструкція

Уважно прочитайте наведені у списку мотиви навчальної діяльності. Оберіть із них п'ять найбільш значущих для вас і відмітьте їх хрестиком у відповідному рядку.

Список мотивів

1. Стати висококваліфікованим спеціалістом.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на наступних курсах.
4. Успішно навчатися, здавати іспити на «добре» і «відмінно».
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Здобути глибокі і міцні знання.
7. Бути постійно підготовленим до занять.
8. Не запускати вивчення предметів навчального циклу.
9. Не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягнути поваги викладачів.
13. Бути прикладом для однокурсників.
14. Домогтися схвалення батьків та оточуючих.
15. Уникнути осуду та покарання за незадовільне навчання.
16. Отримати інтелектуальну насолоду.

Оброблення результатів

Для кожного студента здійснюється якісний аналіз визначальних мотивів навчальної діяльності. По всій вибірці (групі) визначається частота вибору того чи того мотиву.

Індивідуальний протокол

Прізвище, ім'я, по-батькові _____
_____ курс _____ група _____

Номер мотиву по списку _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	X			x		x					X			x	

Груповий протокол

Група № _____

Ф.І.О.	Номер мотиву по списку															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
И-в	x			x					x		x		x			
П-в			x			x		x		x						x
и т.д.																

К-сть вибору мотиву

Ранг мотиву

(який мотив обирається частіше, а який рідше)

Чим частіше обирається той чи той мотив, тим вище його ранг, тим більше він домінує у системі мотивів.

У підготовці майбутнього вчителя початкових класів формування педагогічної культури посідає особливе місце, як зазначає І. Зязюн, «високе звання «вчитель» набуває свого справжнього сенсу лише тоді, коли воно невіддільне від поняття «культура» [5].

Поділяючи думку вищеназваних науковців, нам необхідно дати визначення поняттям «культура», «педагогічна культура», «культура педагогічної діяльності», «педагогіка культури».

Культура (лат. cultura) – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людиною в процесі суспільно-історичної практики [3, с. 173].

Педагогічна культура (за О. Бондаревською) – частина загальнолюдської культури, у якій найбільш повно відбилися духовні та матеріальні цінності освіти й виховання, а також засоби творчої діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості, здійснення освітньо-виховних процесів.

Із багатьох визначень культури ми надали перевагу саме тому, яке має безпосереднє відношення до теми нашого дослідження: «культура – це засвоєний досвід людської діяльності, рівень розвитку творчих сил і здібностей людини, виражений у способах організації життя та діяльності людини, а також створених нею цінностях».

Саме тому нам близька креативно-діяльнісна концепція культури. У ній становлення й розвиток культури пов'язується з особистістю, її активною творчою діяльністю, об'єктами якої є не тільки природа, суспільні відносини, але й сам суб'єкт. У контексті нашого вивчення особистості (особистості майбутнього фахівця) розвиток її культури ми пов'язуємо з професійним іміджем та професійно-педагогічною діяльністю, яка охоплює:

- фахову підготовку;
- науково-психологічну, педагогічну та методичну озброєність;
- уміння бути експертом під час роботи над собою;

- високу загальну культуру;
- постійне духовне збагачення;
- знання не тільки свого фаху, а й філософії, літератури, історії, права;
- знання риторики, володіння усіма стилями мовлення;
- уміння грати, як уміють грати кращі лицедії.

Мотивація посідає провідне місце у структурі особистості та є одним з основних понять, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки і діяльності. В останні роки значно посилилося розуміння психологами і педагогами ролі мотивації до навчання в забезпеченні успішного оволодіння знаннями і вміннями. Вона відіграє роль компенсуючого чинника у випадку недостатньо високих здібностей та сприяє формуванню професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів.

Література

- 1. Буряк В. К.** Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Володимир Костянтинівч Буряк. – Київ : Деміур, 2005. – 232 с.
- 2. Воробьев Н. Е.** О педагогической культуре будущего учителя / Воробьев Н. Е., Суханцева В. К., Иванова Т. В. // Педагогика. – 1992. – № 1–2. – С. 24–26.
- 3. Гриньова В. М.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний і методичний аспект) / Валентина Миколаївна Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
- 4. Дьяков С. І.** Психологічна культура студента в контексті індивідуальної самореалізації / С. І. Дьяков // Проблеми освіти: [наук.-метод. зб.] / НМЦ ВО МОН України. – Київ, 2005. – Вип. 45: Болонський процес в Україні. – Ч. 1. – С. 120–124.
- 5. Зязюн І. А.** Краса педагогічної дії: [навч. посіб.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
- 6. Ильин Е. П.** Мотивы и мотивация: [учеб. пособ.] / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 512 с.
- 7. Климчук В. О.** Методики дослідження внутрішньої мотивації / В. О. Климчук, В. В. Горбунова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 2 (143). – С. 11–15.
- 8. Погрібна В. Л.** Соціологія професіоналізму: [монграфія] / В. Л. Погрібна. – Київ : Алерта : КНТ : ЦУЛ, 2008. – 336 с.
- 9. Размолдчикова І. В.** Імідж майбутнього вчителя як компонент культури педагогічної діяльності / І. В. Размолдчикова // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Вип. 165. – 2009. – С. 111–113.
- 10.** Соціальна робота: технологічний аспект: [навч. посіб.] / за ред. А. Й. Капської. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

УДК 159.928 – 053.5

Вікторія Сушко, Тетяна Єльчанінова

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Сушко В. В., Єльчанінова Т. М. Забезпечення розвитку особистісних здібностей обдарованих і талановитих дітей в умовах сучасної школи.

У статті розглянуто основи сучасного розуміння поняття обдарованість та особливості пізнавальної й емоційно-вольової сфери дитини з певним видом обдарованості. Акцентовано на необхідності психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів. Підкреслено необхідність розвивальної роботи з перших років навчання. Запропоновано рекомендації для педагогів щодо заходів з розвитку творчої особистості.

Ключові слова: інтелектуальна, академічна, творча, лідерська, художньо-виконавська та психомоторна обдарованість; пізнавальна сфера; навчально-виховний процес; психолого-

педагогічний супровід.

Сушко В. В., Ельчанинова Т. Н. Обеспечение развития личностных способностей одаренных и талантливых детей в условиях современной школы.

В статье рассмотрены основы современного понимания понятия одаренность и особенности познавательной и эмоционально-волевой сферы ребенка с определенным видом одаренности. Акцентируется необходимость психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся. Подчеркнута необходимость развивающей работы с первых лет обучения. Предложены рекомендации для педагогов относительно мероприятий по развитию творческой личности.

Ключевые слова: интеллектуальная, академическая, творческая, лидерская, художественно-исполнительская и психомоторная одаренность; познавательная сфера; учебно-воспитательный процесс; психолого-педагогическое сопровождение.

Sushko V. V., Yelchaninova T. M. Ensuring the development of personal abilities of gifted and talented children in the modern school.

In the article basics of modern understanding of concept giftedness and features of the cognitive and emotional-volitional sphere of the child with a certain type of giftedness are examined. It is accented on the need of psychological and pedagogical support of gifted pupils. The author emphasizes the necessity of developmental work from the first years of training. Recommendations for teachers concerning with actions for creative personality development are offered.

Key words: intellectual, academic, creative, leadership, art-performing and psychomotor giftedness; cognitive sphere; educational process; psychological and pedagogical support.

Питання обдарованості є одним з найбільш цікавих у педагогіці і психології. Проблема обдарованості викликає інтерес педагогів, психологів, батьків протягом століть. Інтелектуальний, художній та духовний потенціал обдарованої особистості, феномен обдарованості, проблеми, спричинені наявністю певного обдарування, досліджувалися провідними науковцями світу: Б. Блум, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензулі, Дж. Равен, С. Піс, Л. Сміт, Л. Терман, П. Торренс, Ф. Уільямс (США); А. Біне, Р. Мейлі (Франція); К. Хеллер, В. Штерн (Німеччина); Н. Лейтес, О. Матюшкін, М. Холодна (Російська Федерація); О. Антонова, В. Моляко, О. Музика, О. Кульчицька (Україна). Тому *метою статті* стало здійснення аналізу тенденцій сучасного розуміння поняття «обдарованість» та визначення особливостей пізнавальної й емоційно-вольової сфери дитини з певним видом обдарованості.

Нині спостерігається розвиток нових технологій, а тому зросла потреба суспільства в людях, що володіють нестандартним мисленням, уміють визначати і розв'язувати нові завдання. Можна говорити про те, що нині наше суспільство відчуває брак творчих, що володіють нестандартним мисленням, особистостей. Обдаровану ж, талановиту людину, у свою чергу, відрізняють принципова новизна та оригінальність підходу. Відтак, обдарованим прийнято називати того, чий дар явно перевершує середні можливості, здібності більшості.

По-перше, обдаровані вирізняються високою чутливістю до усього, у багатьох високо розвинене почуття справедливості, вони здатні вловлювати зміни в суспільних відносинах, нові віяння часу в науці, культурі, техніці, швидко й адекватно оцінювати характер цих тенденцій у суспільстві.

По-друге, більшості обдарованих властиві велика енергія, цілеспрямованість та наполегливість, які в поєднанні з глибокими знаннями і творчими здібностями дозволяють втілювати в життя масу цікавих і значущих проєктів.

По-третє, безперервна пізнавальна активність і високо розвинений інтелект, які надають змогу отримувати нові знання про навколишній світ. Творчі здібності уможливають створення нових концепцій, теорій, підходів. Оптимальне поєднання в обдарованих дітей інтуїтивного і дискурсивного мислення (у переважній більшості випадків при домінуванні першого над другим) робить процес отримання нових знань дуже продуктивним і значущим.

Обдарованість має кілька різних значень: уявлення про спадкові передумови, рівні розумового розвитку, що характеризує кожну людину. В основному, у науковій літературі термін «обдарованість» використовується в найбільш вживаному його значенні: високий рівень розвитку здібностей – загальних і спеціальних.

У психологічній літературі представлена матриця визначення видів обдарованості (А. Доровський):

Інтелектуальна обдарованість

1. Підвищена допитливість.
2. Виняткова кмітливість.
3. Динамічність і оперативність процесів мислення.
4. Повне занурення у сферу діяльності, якій віддається перевага.
5. Успішне застосування знань і умінь у практичних ситуаціях.
6. Гострота аналітичного розуму.
7. Стабільна здатність ставити і розв'язувати проблеми.
8. Здатність здійснювати оптимальний вибір.
9. Розвинені навички планування.
10. Наполегливість у досягненні мети.

Академічна обдарованість

1. Яскраво виражений інтерес до предмета.
2. Здатність до конструктивного оволодіння поняттями, термінологією з обраного предмета.
3. Демонстрація розуміння складних причинно-наслідкових зв'язків, виняткова здатність класифікувати, систематизувати матеріал з предмета.
4. Потяг до логічних умовиводів і абстрактних понять.
5. Повна віддача сил, енергії, часу для досягнення високих результатів у галузі свого наукового інтересу.
6. Висока мотивація при вивченні предмета.

Творча обдарованість

1. Уміння переструктурувати інформацію.
2. Допитливість розуму і скрупульозність в отриманні відомостей, фактів.
3. Прагнення мислити і робити все по-своєму.
4. Винахідливість.
5. Руйнування стереотипів звичайного середовища.
6. Дослідницька активність, гнучкість, варіативність мислення.
7. Жага незвичайного.
8. Імпровізація.
9. Здатність генерувати неординарні проблеми.

10. Незалежність у судженнях.
11. Ослаблене сприйняття умовностей і авторитетів.

Лідерська обдарованість

1. Має схильність до керівництва та організації діяльності інших.
2. Вільно та легко спілкується з однолітками і дорослими людьми.
3. Певною мірою може регулювати взаємовідносини між однокласниками.
4. Виявляє ініціативу.
5. Бере на себе підвищену відповідальність.
6. Впливає на розв'язання конфліктів.
7. Надає допомогу порадами, рекомендаціями.

Художньо-виконавська обдарованість

1. Надає перевагу візуальній інформації.
2. Деталізує, запам'ятовує та художньо відтворює побачене, почуте.
3. Загострена інтуїція.
4. Охоче експериментує, застосовуючи засоби художньої виразності.
5. Оригінальність художніх, музичних, сценічних видів продукції.
6. Неповторність у самовираженні.
7. Сильне захоплення різними видами мистецтва.
8. Наполегливість у досягненні майстерності.

Психомоторна обдарованість

1. Виявляє підвищену активність у рухах.
2. Надає перевагу діяльності, що вимагає тонкої і точної моторики, координації рухових процесів, пластики.
3. Виявляє схильність до спортивної діяльності.
4. Прагнення до змагань.
5. Посилений кінестетичний самоконтроль.

Дитина з **інтелектуальною обдарованістю** вирізняється гостротою мислення, допитливістю, легко навчається, виявляє практичну кмітливість.

У дітей, обдарованих у сфері **академічних досягнень**, найбільш розвиненими можуть бути окремі схильності: до мови та літератури, математики, природознавства тощо.

Творчо обдаровані діти відрізняються незалежністю поглядів, некомформністю поведінки, здатністю вигадувати оригінальні ідеї, знаходити нестандартні рішення, винахідливістю.

У дітей з **лідерською обдарованістю** переважає контактність, потреба у спілкуванні, лідерські тенденції. Ці діти відрізняються ініціативністю, високими організаторськими здібностями. Їх зазвичай легко обирають на головні ролі в іграх і заняттях. Вони впевнено почуваються серед однолітків та дорослих.

Якщо у дитини спостерігається **художня обдарованість**, вона з ранніх років виявляє схильність до малювання, музики або інших напрямів мистецтва. Ці діти зазвичай відрізняються високою вразливістю.

Обдарованість у руховій сфері виявляється у високому ступені психомоторних реакцій, спритності, розвитку рухових навичок (біг, стрибки, лазіння), фізичної сили.

Є діти, у яких спостерігається обдарованість не в одній сфері, а в кількох. Завдання дорослих не лише зрозуміти, який саме вид обдарованості притаманний дитині, а й допомогти їй розвинути свою обдарованість.

Обдарованість визначається наявністю в людини виражених здібностей з дитинства.

Але не кожна дитина під час навчально-виховного процесу може презентувати свої можливості. Особливо це стосується обдарованих дітей, яким іноді важко підлаштуватися під певні вимоги, які обов'язково є складником навчально-виховного процесу.

Психологічна служба закладу здійснює психологічний супровід обдарованих та талановитих учнів. Їх потрібно підтримувати та допомагати розвивати здібності протягом різних вікових етапів.

Одним з найважливіших пізнавальних процесів у структурі навчальної діяльності є мислення. Воно забезпечує розуміння навчального матеріалу під час різнобічного його опрацювання та встановлення смислових зв'язків як у межах теми, так і з іншим матеріалом. Саме в період навчання в початковій школі здійснюється перехід від наочно-образного, конкретного мислення, притаманного дошкільнятам, до понятійного, науково-теоретичного мислення. Під впливом навчання у структурі мислення дитини повинно змінюватися співвідношення образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів на користь зростання ролі останніх.

Часто в навчальному процесі мислення пов'язано з уявою. Завдяки цьому пізнавальному процесу дитина має можливість «побачити» образи недосяжних оку предметів. Уява в молодшому шкільному віці надзвичайно бурхлива, яскрава, із характерними рисами некерованості. У процесі навчання вона поступово розвивається, зокрема вдосконалюється відтворююча увага, стаючи дедалі реалістичнішою та керованою.

Нині освіта висуває високі вимоги до розуму, волі і здібностей дитини. Побачити в кожній дитині особистість, допомогти їй сформуватися, розвинутися і вдосконалюватися, розпізнати індивідуальність, а також створити систему роботи з обдарованими дітьми, – завдання педагогів і сім'ї.

Діагностування обдарованості – досить складний та суб'єктивний процес, особливо в початковій школі, а взаємодію з такими дітьми потрібно починати вже з перших років навчання. Тому бажано з усіма учнями початкової школи розпочати розвивальні заняття, спрямовані на розвиток мислення та уяви. Навіть якщо дитина й не має своєрідних здібностей, завдяки відвідуванню занять зможе розвивати такі пізнавальні процеси, як мислення та уява, що у свою чергу позитивно впливатиме на навчальну діяльність школяра загалом.

Заняття із розвитку зазначених вище пізнавальних процесів – мислення та уяви, з одного боку, стимулюють подальший інтелектуальний та творчий розвиток особистості, а з іншого, – уможливають розкриття здібностей та самореалізації дитини.

Розвивальна робота сприяє забезпеченню продуктивного психічного й особистісного розвитку обдарованої дитини, необхідного для творчої самореалізації, а також стимуляції таких пізнавальних процесів, як мислення та уява, які є фундаментом певних видів обдарованості.

Робота практичного психолога у початковій школі, спрямована на розвиток пізнавальної сфери учнів, допомагає стимулювати мислення, що сприяє підвищенню інтелектуального рівня. Під час розвивальних занять школярі вчаться визначати відомі їм поняття, виокремлюючи загальні та істотні ознаки об'єктів; у дітей розвивається систематичність аналізу, вміння знаходити з-поміж різних частин і властивостей предметів головні; аналіз поступово поєднується з синтезом; а також проводиться спеціальна робота, спрямована на формування у школярів умінь узагальнювати, групувати, класифікувати об'єкти. Під час розвивальних занять інтенсивно формується творча уява, на базі минулого досвіду з'являються нові образи, від простого довільного комбінування уявлень діти

поступово переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів, що в свою чергу дає можливість обдарованим учням реалізувати свої творчі та креативні ідеї.

Обдарованість – актуальне питання сьогодення. Психологам та педагогам, які забезпечують навчально-виховний процес у сучасних школах та допомагають учням розвивати здібності та реалізовувати таланти, потрібно формувати стосунки з учнями, ураховуючи такі рекомендації:

- формування взаємин на основі творчої співпраці;
- гуманістичний підхід до виховання: визнання гідності особистості, її права на вибір, власну думку, самостійний вчинок;
- використання різних форм навчання, способів виконання завдань, створення ситуацію особистого вибору;
- оцінювання не правильної відповіді, а шляхів виконання завдань;
- заохочення результатів, що мають нові ідеї;
- відкрита поведінка вчителів, спілкування у позакласній діяльності;
- заохочення самопізнання, адекватного ставлення до своїх здібностей;
- залучення до позакласних заходів, допомога у включенні до життя класу;
- заохочення бажання працювати, вчитися та досягати успіхів, а не бажання бути кращим за інших;
- систематичні заняття в гуртках, відвідування факультативів за напрямком кола інтересів;
- залучення до самостійних досліджень, виступів з доповідями, до творчої діяльності;
- дотримання доброзичливого тону спілкування, терплячості та стриманості у будь-яких ситуаціях, навіть при виникненні протилежних поглядів;
- заохочення самовираження та нестандартного підходу до діяльності;
- уникання виявів дуже критичного, недовірливого ставлення до дитини та її діяльності;
- заохочення мотивації до досягнень, наполегливість та відповідальність учнів.

Література

1. Доровский А. И. Дидактические основы развития одаренности учащихся: [учеб. пособие] / А. И. Доровский. – Москва : Роспедагенство, 1998. – 210 с. **2. Заика Е. В.** Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников / Е. В. Заика, Н. П. Назарова, И. А. Маренич // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 41–45. **3. Клименюк Ю. М.** Обґрунтування ролі здібностей особистості у розвитку обдарованості / Ю. М. Клименюк // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегій розвитку : [зб. наук. праць] / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 189–191. **4. Клименюк Ю. М.** Особливості навчання інтелектуально обдарованих учнів / Ю. М. Клименюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – Вип. 33. – С. 55–57. **5. Клименюк Ю. М.** Розвиток інтелектуальної обдарованості молодших школярів як передумова формування успішної особистості / Ю. М. Клименюк // Нові технології навчання. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг : [зб. наук. праць]. – Київ – Вінниця, 2007. – Спец. вип. № 48. – Ч. 1. – С. 204–208. **6. Кульчицька О. І.** Творча обдарованість, специфіка дитячої обдарованості / О. І. Кульчицька // Творча особистість у системі неперервної освіти / за ред. С. С. Сисоевої, О. Г. Романовського. – Харків : ХДПУ, 2000. – 436 с. **7. Одаренные дети** / под. ред.

М. Карне. – Москва : Прогресс, 1991. – 384 с. 8. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – Москва : Академия, 1996. – 416 с. **8. Серапулова Є.** Виховання обдарованої дитини / Є. Серапулова // Початкова школа. – 2000. – № 2. – С. 3–5. **9. Чернишова Д.** Організація роботи з обдарованими учнями // Обдарована дитина. – 2001. – № 7. – С. 4–7. **10. Янковчук М. М.** Психологічна організація індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей / М. М. Янковчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 3 (108). – С. 63–66. **11. Янковчук М. М.** Задатки як функціональна передумова розвитку обдарованої особистості / М. М. Янковчук // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / [за ред. С. Д. Максименка]. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. – Т. X. – Вип. 2. – С. 651–661. **12. Янковчук М. М.** Огляд досліджень впливу сім'ї на розвиток обдарованих дітей / М. М. Янковчук // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / [за ред. С. Д. Максименка]. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Т. X. – Вип. 9. – С. 519–530.

УДК 371.134:373.3

Людмила Федорова

ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ – ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Федорова Л. Г. Педагогічний такт – основа професійної підготовки вчителя початкової школи.

У статті проаналізовано основні дефініції поняття «педагогічний такт» та обґрунтовано значущість цього феномену у професійній підготовці вчителя початкової школи, визначено та розкрито зміст основних компонентів цього поняття. Акцентовано увагу на ідеях В. Сухомлинського про педагогічний такт учителя початкових класів.

Ключові слова: такт, педагогічний такт, особистість, учитель початкових класів, професійна підготовка.

Федорова Л. Г. Педагогический такт – основа профессиональной подготовки учителя начальной школы.

В статье проанализированы основные дефиниции понятия «педагогический такт» и обоснована значимость этого феномена в профессиональной подготовке учителя начальной школы, определено и раскрыто содержание основных компонентов данного понятия. Акцентируется внимание на идеях В. Сухомлинского о педагогическом такте учителя начальных классов.

Ключевые слова: такт, педагогический такт, личность, учитель начальных классов, профессиональная подготовка.

Fedorova L. G. Pedagogical tact is a basis of the professional training of a primary school teacher.

In the article the basic definitions of the concept «pedagogical tact» were analyzed and its significance in the professional training of a primary school teacher was grounded, a content of the basic components of the given concept was determined and shown. An attention to V. Sukhomlinsky ideas about pedagogical tact of a primary school teacher was paid.

Key words: tact, the pedagogical tact, personality, primary school teacher,

professional training.

Аналіз психологічної, педагогічної та спеціальної літератури показав, що такт – це почуття міри, що формує вміння людини поводити себе пристойно, належним чином [5, с. 585], а педагогічний такт – це спеціальне професійне вміння вчителя, засноване на почутті міри, що ґрунтується на повазі до особистості, уважному ставленні й довірі до неї і проявляється в умінні вчителя поводитися належним чином стосовно інших учасників педагогічного процесу, у техніці й мистецтві взаємодії і спілкування.

У контексті останніх досліджень щодо професійної підготовки вчителя особливого значення набувають питання педагогічного такту взагалі і вчителя початкової школи зокрема.

Одним із засобів діяльності вихователя, спрямованим на формування особистості учня, є педагогічний такт, а джерелом його прояву, на думку В. Сухомлинського, є любов до дитини [7, с. 358]. Отже, педагог робить висновок по те, що тільки гуманний учитель може бути тактовним.

Слід відзначити, що всі питання теорії та практики педагогічної діяльності В. Сухомлинський розв'язував, керуючись принципом гуманізму, провідною рисою якого вважав визнання головною цінністю буття людини, благо людського життя. У працях педагога гуманність розглядається як складна інтегративна духовна якість особистості, яка охоплює всі сторони її розвитку. Особливо важливою така риса є для представника педагогічної професії, що є авторитетом для розвитку суспільства, найкращим його представником, який засвоїв ідеали існування суспільства. У концепції В. Сухомлинського «повага до гідності учня, увага до його почуттів і вміння торкнутись їх сакральності повинні бути пов'язані з ласкою і добром, ... чим більше тонкості і тактовності в цій сердечній сфері взаємовідносин, тим чутливішою стає дитина, ... тим більше прагне бути кращою» [7, с. 357].

В. Сухомлинський уважав необхідним застосування педагогічного такту у процесі формування особистості дитини – від того, як вплине вчитель на серце учня, таким воно стане – ніжною квіткою або засушеною корою. Заповітною мрією кожного педагога є «серце вихованця, чутливе до кожного слова вихователя; відгук дитячої душі, мов ніжної струни на тонку музику душі вихователя» [8, с. 635].

На підставі аналізу праць В. Сухомлинського можна виокремити особистісні характеристики тактового вчителя: справедливість, доброта, терпіння, наполегливість, турбота, гумор, культура поведінки. Саме педагогічний такт забезпечує створення ситуації успіху та радості пізнання шляхом залучення учнів до життя у світі книжок; захист від душевної самотності кожної дитини; розвиток в учнів оптимізму [8].

Педагогічний такт у концепції В. Сухомлинського передбачає сукупність засобів, методів, прийомів педагогічної дії, яка реалізовується вчителем у конкретній педагогічній ситуації як педагогічна підтримка учнів для досягнення кращих результатів у навчанні та вихованні окремих учнів і дитячого колективу загалом в умовах особистісного підходу щодо формування всебічно розвиненої особистості [8].

Отже, педагогічний такт – це міра педагогічного впливу, що виявляється у доброзичливому ставленні вчителя до учнів, його вмінні тримати себе, у його висловлюваннях, засобах виховного впливу.

Аналіз наукових праць дослідників проблеми педагогічного такту дозволив зробити висновок про те, що найбільш досліджуваними категоріями, пов'язаними з проблемою

педагогічного такту, є: етичні знання й уміння представника педагогічної професії, що є передумовою педагогічного такту (Л. Альошина, В. Гусоєв, В. Писаренко, І. Писаренко, В. Чернокозова, І. Чернокозов); педагогічна культура, компонентом якої є педагогічний такт (М. Васильєва, О. Гармаш, М. Гриньова, І. Ісаєв, П. Садчикова, Л. Спірін); стиль поведінки, у якому виявляється педагогічний такт учителя (С. Акбієв, А. Водейко, Д. Самуйленков, Є. Саннікова); мистецтво спілкування вчителя з іншими учасниками педагогічного процесу (А. Бардін, М. Богданова, А. Борисова, Б. Бушелева, Е. Гришин).

Водночас слід відзначити, що дослідження педагогічного такту як основи професійної підготовки вчителя початкової школи не відображено повною мірою в науковій літературі.

У зв'язку з цим *метою статті* є: аналіз основних дефініцій поняття «педагогічний такт» та обґрунтування значущості цього феномену у професійній підготовці вчителя початкової школи.

За нашим припущенням, основою педагогічного такту є дотримання міри педагогічної доцільності в застосуванні навчально-виховних впливів на учнів, яка регулюється та залежить від конкретних завдань навчально-виховного процесу. Цікавими для нас виявилися ідеї І. Страхова про зміст педагогічної діяльності, що виражається в оптимізації педагогічних впливів, їх відповідності кожній психолого-педагогічній ситуації, врахуванні індивідуальних особливостей і можливостей особистості учня, його навчальної підготовки, ставленні до навчання, психологічного стану й обставин в умовах, у яких відбувається педагогічний вплив [6].

Глибоким психологічним змістом вирізняється думка про те, що педагогічний такт – це почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей, що виявляється в умінні вчителя поводитися належно, гідно, просто й переконливо розмовляти з вихованцями.

Аналіз теоретичних джерел і педагогічної практики дає підстави стверджувати, що основою педагогічного такту є глибокі знання психології дітей, увага та повага до особистості кожного, враховування психологічних особливостей, індивідуальних рис і можливостей.

Учитель початкової школи – це вчитель, в обов'язки якого входить навчання і виховання учнів з урахуванням специфіки різних предметів та вікових особливостей молодших школярів, формування загальної культури особистості, соціалізації, усвідомленого вибору і засвоєння соціальних програм, розвиток самостійності та самоорганізованості в учнів шляхом формування компетентностей різних напрямів.

Професійні функції, що покладено на вчителя початкових класів, мають свою специфіку, що зумовлена особливостями об'єкта його діяльності (учні початкової школи), віковими і психологічними характеристиками, а також умовами педагогічної діяльності (постійне спілкування – взаємодія з учнями класу, зв'язок з батьками учнів).

Виховний аспект реалізації педагогічного такту забезпечується тим, що вчитель початкових класів покликаний докладати зусиль для формування системи моральних принципів, естетичних почуттів та ідеалів учня, формування наукового світогляду, розширення кругозору та духовний розвиток особистості. Саме від вчителя початкових класів залежить ефективність згуртування колективу, створення та збереження колективних традицій і забезпечення сприятливого клімату для формування кожної особистості в ньому.

Виконання вчителем початкової школи навчальної функції передбачає керівництво провідною діяльністю молодшого школяра – навчанням та виявляється в організації учнів задля оволодіння знаннями, вміннями і навичками з основ наук, забезпеченні умов для інтелектуального розвитку учнів, озброєння їх методами самостійної пізнавальної діяльності.

Специфіку реалізації навчальної функції вчителем початкової школи підкреслював В. Сухомлинський, зазначаючи, що одним із провідних є завдання збудувати настільки міцний фундамент знань, щоб учителям, які працювали б після початкової школи, взагалі не було потрібно замислюватись над фундаментом [9].

Важливою є інформаційна функція вчителя початкових класів, що передбачає поширення педагогічних знань серед батьків, працівників соціальної і виробничої галузей. Учитель початкових класів повинен бути авторитетом і для батьків учнів, носієм науково обґрунтованих психолого-педагогічних знань, які він використовує для визначення типу родини, стилю сімейного виховання та визначення на цій основі методики та форм роботи з батьками і дітьми.

Для професійної підготовки вчителів початкової школи особливого значення набуває змістова характеристика поняття, яке вивчається (педагогічний такт), тобто його структура.

Складниками педагогічного такту вчителя є: вольові якості, інтелектуальні особливості, комунікативні вміння й особистісні характеристики, найважливішими з яких є: повага до учнів, доброзичливість, довіра у поєднанні з вимогливістю, урахування вікових особливостей та можливостей кожного з них. Зупинимось на характеристиці кожного з них.

Особистісно-вольовий компонент педагогічного такту вчителя початкових класів передбачає індивідуально-психологічні якості, які дозволяють грамотно будувати міжособистісні стосунки, ефективно взаємодіяти з людьми у спільній діяльності. Ці якості виявляються у рівнях комунікативного (засоби транслявання інформації), інтерактивного (способи й прийоми психологічного впливу, активної взаємодії у спільній діяльності) та перцептивного (міжособистісне сприйняття, оцінка та взаєморозуміння) аспектів спілкування.

Інтелектуальний компонент стимулює пізнавальну й самостійну діяльність студента, передбачає наявність знань про такт, педагогічний такт, усвідомлення значущості цього поняття для власної особистості. Від представника педагогічної професії вимагається постійне вдосконалення власного інтелектуального рівня. Не можна уявити собі вчителя, який, здобувши освіту, не відчував би потреби постійно підвищувати свій рівень знань, займатися самовдосконаленням. У процесі засвоєння певних знань у людини розширяється світогляд, змінюється ставлення до світу речей і людей, з'являється усвідомлення необхідності нових знань. Тактовна людина – це, як правило, інтелігентна людина, у якої розвинений інтелект і розуміння необхідності розумно ставитися до інших. Наявність у педагогічному такті інтелектуального компонента зумовлює необхідність приділення уваги формуванню знань про такт і тактовність, значущість цих особистісних характеристик для представника педагогічної професії – про способи виявлення такту у взаємодії з іншими; забезпеченню сформованості педагогічного такту.

Комунікативний компонент педагогічного такту характеризується наявністю комунікативних, організаторських, конструктивних, перцептивних, інтерактивних умінь, які дозволяють організувати навчальний процес у різноманітних формах. Наявність цього компонента сприяє формуванню вмінь будувати діалог у навчальній ситуації, організовувати та координувати висловлювання учасників діалогу, привертати увагу співрозмовника, структурувати навчальну інформацію у формі діалогу, слухати співрозмовника. Учителям початкових класів притаманні правильність мовлення в комунікації з учнями (наслідування вчителя учнями), точність мовлення (передбачає пояснення зрозумілою для них мовою), емоційність мовлення (ставлення до співрозмовників), а також характеристика, що забезпечує сприйняття і засвоєння нової для учнів навчальної інформації.

Рефлексивний компонент педагогічного такту вчителя початкових класів передбачає наявність здатності до самостереження, самопізнання, самоаналізу, самоконтролю та узагальнення отриманих знань, умінь, навичок, співвіднесення себе, своїх можливостей з тим, чого вимагає обрана професія.

Отже, зазначене вище дає підстави стверджувати, що педагогічний такт учителів початкових класів – це складне особистісне утворення, що характеризується почуттям міри в застосуванні педагогічного впливу на молодших школярів, у взаємодії і спілкуванні з учнями та їх батьками, урахуванні особливостей віку дітей і специфіки професійних функцій. Структура цього феномену містить особистісно-вольовий, інтелектуальний, рефлексивний і комунікативний компоненти. На формування цих компонентів слід звернути увагу під час професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Література

1. Васильєва М. П. Сучасний стан дослідження питань професійної деонтології / М. П. Васильєва, М. К. Подберезський // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: [зб. наук. праць] / за заг. ред. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. – Харків, 2010. – Вип. 33. – С. 177. **2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с. **3. Кутняк І.** Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів у світлі завдань сучасної вищої школи / І. Кутняк // Початкова школа. – 2014. – № 10. – С. 28–30. **4. Мірошник З. М.** Структура особистості вчителя початкових класів: рольовий підхід : [монографія] / Зоя Михайлівна Мірошник. – Харків : ФЛП Шейнина Е. В.; ХНПУ, 2011. – 306 с. **5.** Словник іншомовних слів / авт. колектив: Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк; за ред. Л. І. Шевченко. – Київ : АРІЙ, 2008. – 672 с. **6. Страхов И. В.** Психологические основы педагогического такта: [пособ. для ин-тов] / Иван Владимирович Страхов. – Саратов, 1972. – 180 с. **7. Сухомлинський В. О.** Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Київ, 1976. – Т. 1. – С. 613–637. **8. Сухомлинський В. О.** Не бійтеся бути ласкавим / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Київ, 1977. – Т. 5. – С. 317–359. **9. Сухомлинский В. А.** Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – Київ : Рад. школа, 1984. – 254 с. **10. Федорова Л. Г.** Формування педагогічного такту – основа професійної підготовки майбутнього фахівця / Л. Г. Федорова // Актуальные вопросы в современной науке: [сб. научных докладов]. – Варшава, 2013. – Часть 3/2. – С. 42–50.

УДК 37.013.42

Юлія Чернецька

ПОНЯТІЙНА ТРІАДА «СОЦІАЛІЗАЦІЯ – ДЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ – РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ» В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ НАРКОЗАЛЕЖНИХ ОСІБ

Чернецька Ю. І. Понятійна тріада «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація» в контексті вивчення соціально-педагогічних проблем наркозалежних осіб.

У статті розкрито зв'язок дефініцій «соціалізація», «десоціалізація» і «ресоціалізація», який представлено як понятійну тріаду. Розроблено наукові основи і подано сутнісні характеристики процесу ресоціалізації наркозалежних осіб з позицій соціальної педагогіки. Розкрито сутність провідних понять «ресоціалізація», «ресоціалізація наркозалежних».

Ключові слова: понятійна тріада, соціалізація, десоціалізація, ресоціалізація,

наркозалежні особи.

Чернецкая Ю. И. Понятийная триада «социализация – десоциализация – ресоциализация» в контексте изучения социально-педагогических проблем наркозависимых лиц.

В статье раскрыта связь дефиниций «социализация», «десоциализация» и «ресоциализация», которая представлена в виде понятийной триады. Разработаны научные основы и поданы сущностные характеристики процесса ресоциализации наркозависимых лиц с позиций социальной педагогики. Раскрыта сущность ключевых понятий «ресоциализация», «десоциализация наркозависимых».

Ключевые слова: понятийная триада, социализация, десоциализация, ресоциализация, наркозависимые лица.

Chernetskaya Yu. I. Conceptual triad of «socialization - desocialization - resocialization» in the context of the study of social and educational problems of drug-addicted people.

The article reveals the connection between definitions «socialization», «desocialization» and «resocialization», which presented as a conceptual triad. The scientific basis has been developed and the essential characteristics of the resocialization process of drug-addicted people in terms of social pedagogy have been given. The essence of the key concepts «resocialization», «resocialization of drug-addicted people» has been shown.

Key words: conceptual triad, socialization, desocialization, resocialization, drug-addicted people.

Актуальність проблеми повернення наркозалежних осіб до соціального середовища зумовлена багатоаспектністю наявних наукових підходів до розуміння соціалізаційної проблематики, вироблених у різних галузях знання, та різноманітністю поглядів на природу соціалізації, десоціалізації та ресоціалізації осіб з адиктивною поведінкою, а також недостатньою розробленістю теоретико-методологічних основ процесу ресоціалізації наркозалежних із соціально-педагогічних позицій.

Метою статті є визначення ролі та місця категорії «ресоціалізація наркозалежних» у понятійній тріаді «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація», визначення сутності поняття «ресоціалізація наркозалежних осіб», теоретичне розробка основних концептуальних поглядів на сутність процесу ресоціалізації наркозалежних.

Аналіз останніх публікацій соціалізаційної проблематики свідчить, що окремим аспектам зазначеної проблеми присвячено роботи дослідників різних галузей гуманітарних наук, зокрема, методологічним основам процесу соціалізації з позицій соціальної філософії приділяли увагу І. Кон, М. Лукашевич, І. Милославова, В. Москаленко, різні аспекти соціалізації особистості у групі, колективі досліджували А. Ковальова, В. Паригін, А. Петровський, з позицій соціальної психології теорію соціалізації збагатили роботи Г. Андреевої, Є. Кузьміна, пенітенціарні основи соціалізації правопорушників вивчено І. Богатирьовим, В. Горенком, Л. Жук, Л. Караман, О. Неживець, В. Синьовим, В. Радовим, соціально-педагогічну проблематику, зокрема стосовно соціалізації різних категорій осіб розкрили у своїх роботах розкрили сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці А. Капська, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, С. Харченко та інші. Ґрунтовних теоретичних розвідок, які б стосувалися саме ресоціалізації наркозалежних осіб, ми не виявили, що викликає необхідність теоретичного дослідження соціально-педагогічного аспекту проблеми

ресоціалізації такої категорії осіб.

Уважаємо за необхідне розпочати розгляд заявленої проблеми з аналізу провідних понять, які, на думку науковців – А. Капської, Л. Мардахасва, С. Харченка, складають понятійну тріаду «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація».

Розкриваючи сутність зазначеної тріади, зосередимо увагу на існуючій у науці ідеї про те, що діалектична взаємозумовленість деяких з категорій дозволяє складати з них як понятійні пари (зокрема, загальновідомі: можливість і дійсність, причина і наслідок, необхідність і випадковість), так і так звані понятійні тріади: «матерія – простір – час», «форма – зміст – суть» тощо [11].

Процес виникнення понятійних діад та тріад, що характерний для категоріальної бази гуманітарних наук, зокрема філософії, психології, педагогіки тощо, спостерігається й у термінологічному полі соціальної педагогіки. Інтерес для нас становить філософський погляд на поняття «тріада» (з грец. *trias*, *triados* - троїчність, єдність трьох осіб, предметів, понять), що означає вищий ступінь єдності категорій, які саме у своїй троїчності найбільш повно відображають сутність предметів і явищ. Під понятійною тріадою в психології індивідуальності розуміють диференціальний трикомпонентний опис різних проявів індивідуальності, у якому розділяються поняття, що належать до різних аспектів однієї онтологічної реальності (наприклад, розум – воля – почуття, здібності – талант – обдарованість).

У понятійній тріаді «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація» кожна категорія, як правило, зумовлена двома іншими, визначається ними й залежить від їх наявності. Йдеться скоріше про атрибутивність досліджуваних категорій, тобто про необхідні умови їх існування. Дійсно, якщо не відбувається соціалізація, особистість, відповідно, не може буде десоціалізованою, оскільки на неї не впливають компоненти соціалізації (агенти, механізми, засоби), тим більше немає потреби в ресоціалізації, оскільки не маємо десоціалізованої особистості. Саме так проявляється їх взаємообумовленість та єдність. Таке бачення підтверджується важливою для нас думкою С. Харченка про те, що всі дефініції зазначеної тріади не тільки є близькими семантично, а й відбивають триєдиний процес: знаходження людиною соціальних зв'язків (соціалізація), їхня руйнація (десоціалізація), відновлення втраченої соціальності (ресоціалізація). У досліджуваній нами тріаді поняття «ресоціалізація» не є самодостатнім. Воно, на думку згаданого науковця, є «не тільки семантичною, але й сутнісною похідною базової категорії «соціалізація» й відбиває певний етап в особистісному розвитку, зберігаючи при цьому єдину логіку загальноресоціалізаційного процесу» [13, с. 53]. До того ж, такий підхід базується на принципі системності, що передбачає розгляд усіх елементів цілісної множини як системного цілого, тому визначити сутнісні характеристики ресоціалізації, не аналізуючи категорію «соціалізація» неможливо. Зазначимо, що означений семантичний конструкт має не тільки внутрішньосмислові родові зв'язки, які потребують уточнення в межах нашого дослідження, а ще кожна з його дефініцій («соціалізація», «десоціалізація» і «ресоціалізація») визначається науковцями в різних контекстах, і потребує виявлення зовнішньо категоріальних зв'язків у широкому науковому полі. Визначившись із суттю похідної в межах логічного підходу дефініції «соціалізація» можна аналізувати інші структурні складники досліджуваної понятійної тріади, які складають концептуальну основу нашого дослідження і наближають нас до розуміння суті понять «ресоціалізація» і «ресоціалізація наркозалежних осіб».

Спираючись на роботи провідних науковців щодо соціалізаційного процесу

А. Капської, М. Лукашевича, А. Мудрика, С. Харченка, зазначимо, що розгляд понятійної тріади «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація» можна проводити за допомогою двох підходів: логіко-понятійного (рід – вид) і системно-структурного (частина – ціле). Задля виявлення родо-видового співвідношення дефініцій у зазначеній тріаді та можливості подальшого з'ясування суті «ресоціалізація наркозалежних», виокремлення її відмінностей від інших споріднених понять, доведення її права на окреме існування в системі наукових дефініцій як важливої категоріальної одиниці, звернемося до аналізу родового поняття «соціалізація», яке є одним із центральних у соціально-педагогічній науці.

Звертаючись до генезису поняття «соціалізація», відзначимо, що спочатку в широкому науковому і практичному обігу воно використовувалося у контексті, дещо відмінному від сучасного розуміння, й з часом почало позначати «розвиток соціальної природи людини або характеру індивіда, підготовку людського матеріалу до соціального життя» [9, с. 8].

Найбільш усталені сучасні наукові погляди на сутність досліджуваного поняття знаходимо в довідкових та енциклопедичних джерелах, яких «соціалізація» розуміється як: «двобічний процес засвоєння індивідом соціального досвіду (цінностей, норм, поведінки) того суспільства, до якого він належить, і активне відтворення і збагачення системи соціальних зв'язків і відносин, у яких він розвивається; складний і тривалий процес включення індивіда до системи соціальних зв'язків та відносин, його активної взаємодії з соціальним середовищем, у результаті якої він засвоює зразки поведінки, соціальні норми і цінності, необхідні для його успішної життєдіяльності в суспільстві [3, с. 421].

До визначень, які найчастіше використовуються у вітчизняній науковій літературі, належать тлумачення науковців соціально-філософського (С. Батенін, М. Лукашевич, В. Москаленко, В. Паригін) й соціально-психологічного напрямку (Г. Андреева, І. Кон, О. Леонтьєв), роботи яких суттєво вплинули на розвиток категоріального апарату соціально-педагогічної науки. До них, на наш погляд, належать тлумачення дефініції «соціалізація», які відображають і діяльність особистості, і вплив соціального середовища, І. Кона: «засвоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого створюється конкретна особистість» [7]; Г. Андреевої: «двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого, – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» [1]; Є. Кузьміна: «входження особистості в групу на основі таких механізмів соціалізації, як наслідування, навіювання, конформізм, свідоме дотримання зразків, вплив засобів масової комунікації й культури» [6]. Отже, «термінологічний рух», який виник у межах соціальної філософії та соціальної психології, зумовив специфічне тлумачення соціалізації, притаманне категоріальному апарату, власне, соціальної педагогіки як науки, відображаючи в широкому контексті певну усталену модель людських взаємодій у соціальному середовищі, результатом яких є «усуспільнення» індивідів у соціумі, їх соціокультурний розвиток, надбання соціального досвіду, соціальності. Так, із позицій соціальної педагогіки А. Капська, С. Харченко визначають соціалізацію як двобічний процес, який містить і засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, й активне відтворення ним системи соціальних зв'язків за рахунок своєї активної діяльності [12; 13]; А. Мудрик розглядає соціалізацію як «розвиток і саморозвиток людини у процесі освоєння і відтворення культури, що відбувається в результаті взаємодії людини зі стихійними, відносно спрямованими і цілеспрямовано створеними умовами життя на всіх вікових

етапах» [9, с. 9]; Л. Мардахасєв вбачає соціалізацію у процесі становлення особистості, засвоєння індивідом мови, соціальних цінностей і досвіду (норм, установок, зразків поведінки), культури, відтворення і збагачення ним соціальних зв'язків і соціального досвіду [8, с. 43].

Визначені термінологічні акценти дозволяють зрозуміти суть соціалізації як основної системоутворювальної категорії тріади. Водночас десоціалізацію можемо визначити як процес руйнування засвоєних особистістю соціальних норм, цінностей і зразків поведінки, що відбувається під впливом негативної соціальної взаємодії, асоціальних умов середовища. Проте, термінологічний аналіз буде не повним, якщо ми не зазначимо, що для уточнення перебігу процесу десоціалізації в науковому обігу наявний термін «асоціалізація», зміст якого полягає в засвоєнні під час десоціалізації особистістю антисуспільних, антисоціальних норм, цінностей, негативних ролей, установок, стереотипів поведінки, які об'єктивно призводять до деформації соціальних зв'язків та дестабілізації людини в суспільстві. Розширюючи уявлення щодо суті поняття «десоціалізація», зауважимо, що між соціалізацією і десоціалізацією особистості в певний проміжок часу відбуваються якісні видозміни: особистість втрачає набуті раніше соціально схвалені моделі поведінки, втрачає або переорієнтовує на інші (наприклад, антисуспільні) цінності, ігнорує або порушує соціальні норми. Ця думка підтверджується дослідженнями науковців. Так, спираючись на думку А. Ковальнової, можна стверджувати: процес десоціалізації сигналізує, що на певній стадії відбувається деформація особистості (здебільшого під впливом негативного мікросередовища), що виникає внаслідок відчуження індивіда від інститутів соціалізації, які є носіями моральних, правових та інших норм. Результатом є руйнація попередніх позитивних норм та цінностей і засвоєння антигромадських взірців поведінки [5, с. 184–185]. У зв'язку з цим, на наш погляд, важливо висловити думку про ступінь десоціалізації наркозалежних осіб, який визначається розривом між засвоєним і відтвореним соціально позитивним досвідом, що й зумовлює процес ресоціалізації [14].

Дотримуючись логіки нашого дослідження, розглянемо «ресоціалізацію» як ключовий складник понятійної тріади «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація», і зазначимо, що вона походить від поєднання латинського префікса «ге» – повторний, зворотний, та пізньолатинського морфа «socialis», що означає суспільний. В означеному понятті префікс «ре» означає повторну дію або дію, що позначає поновлення; протидію асоціалізації чи десоціалізації, прищеплення тих цінностей і взірців поведінки, які схвалюються суспільством [8, с. 47].

У сучасних джерелах наявна низка тлумачень досліджуваної дефініції достатньо близьких за значенням, які, проте, мають і деякі відмінності, тому традиційно розпочнемо аналіз поняття «ресоціалізація» із вивчення довідкових джерел. В енциклопедичних джерелах і спеціальній довідковій літературі термін «ресоціалізація» розуміється як, процес засвоєння нових знань, цінностей, ролей, навичок замість колишніх [3, с. 373]; повторна соціалізація, підготовка до повернення індивіда до звичної культури, середовища, відновлення соціальних зв'язків через зміну установок, цілей, норм і цінностей його життя [4, с. 72].

Як бачимо, змістовим стрижнем усіх наведених визначень є оновлення норм, цінностей, соціального досвіду особистості; це дозволяє зрозуміти, що саме необхідно запропонувати наркозалежній особі задля створення можливості її повернення в соціум.

Ураховуючи специфіку нашого дослідження, звернемося до довідкової літератури соціально-педагогічного спрямування й зауважимо, що серед проаналізованих джерел лише

в одному дефініція «ресоціалізація» опосередковано стосується категорії наркозалежних (алкозалежних) осіб як напряму державної політики стосовно роботи з молоддю, решта джерел зосереджуються на детальних характеристиках ресоціалізації засуджених. Отже, у словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників «ресоціалізація» тлумачиться, як: відновлення особистістю якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності в суспільстві; засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх; комплекс заходів, спрямований на відновлення соціального статусу особистості, втрачених або несформованих соціальних навичок, переорієнтація соціальних і референтних орієнтацій девіантів за рахунок залучення їх до нових стосунків і видів діяльності». Проте для нас найбільш важливим є визначення ресоціалізації наркозалежних, водночас не менший науковий інтерес викликає також і змістове наповнення категорії «ресоціалізація засуджених», тому що майже 60 % з наркозалежних мали проблеми з правоохоронними органами, а деякі з них відбували термін покарання в пенітенціарних закладах. У соціальній педагогіці дефініція «ресоціалізація» стосовно делінквентних осіб є достатньо розробленим терміном, на відміну від «ресоціалізації наркозалежних осіб», але для змістового розведення цих двох понять і конкретизації досліджуваного поняття, наведемо деякі визначення ресоціалізації з позицій пенітенціарної педагогіки: підтримка соціально корисних зв'язків, відновлення їх через систему заходів, передбачених державою і застосованих до осіб, які вчинили злочини, задля їх корекції, а також підтримки, зміцнення та становлення соціально корисних зв'язків, порушених унаслідок антисоціальної протиправної поведінки суб'єкта» (І. Богатирьов) [2, с. 23–24]; процес соціального відновлення особи, яка скоїла злочин і засуджена до покарання, як соціалізованого члена суспільства, що здійснюється на основі застосування до неї комплексу правових, організаційних, психолого-педагогічних, виховних та інших заходів впливу на різних етапах кримінальної відповідальності задля недопущення здійснення протиправних дій та повернення її до самостійного загальноприйнятого соціального життя в суспільстві [10, с. 15–16].

Зіставлення наведених у науково-довідковій літературі визначень провідної дефініції «ресоціалізації» в пенітенціарному контексті переконує, що зазначені вище терміни не повною мірою відображають сутність ресоціалізації наркозалежних осіб, оскільки всі вони обмежуються корекційно-виправними діями примусового порядку, не враховуючи того, що наркозалежні по суті є хворими людьми (тобто, спочатку потребують медичної, зокрема фізіологічної реабілітації, а потім психологічної і соціальної), однак, спільним є те, що, як і засуджені, наркозалежні перебувають в ізолюваному від загального соціуму середовищі – середовищі реабілітаційного центру. Тому, спираючись на попередні визначення сутності процесу ресоціалізації (В. Синьов, С. Харченко та ін.), представимо власне розуміння поняття «ресоціалізації наркозалежних осіб» як *«відновлення, збереження й розвиток соціально корисних зв'язків і відносин наркозалежної особи із соціальним середовищем, формування нових соціально схвалених моделей поведінки, норм і цінностей, позитивного соціального досвіду задля повноцінного функціонування в суспільстві як у період проходження реабілітації, так і на подальших етапах життєдіяльності»*.

Намагаючись узагальнити одержане нами у процесі термінологічного аналізу поняття про можливе визначення дефініції «ресоціалізація наркозалежних осіб», зазначимо, що воно детермунється так:

- як процес відновлення якостей особистості, які дозволяють їй функціонувати в суспільстві як повноцінним членом;
- як діяльність, спрямована на відновлення взаємодії особистості в рамках соціально

схваленої поведінки, яка виявляється через соціально позитивні зв'язки;

– як результат, що характеризується певною спільністю людини і середовища через відтворення соціального досвіду і соціокультурного розвитку.

Отже, у представленій понятійній тріаді «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація» кожна категорія обумовлена двома іншими, визначається ними й залежить від них, відбиваючи сутність триєдиного процесу знаходження людиною соціальних зв'язків. Досліджувана тріада покладена в основу вироблення концептуального підходу щодо визначення сутності та складників ресоціалізаційного процесу. Процес ресоціалізації характеризується, по-перше, не лінійністю реалізації, а характером циклічності (кожен повторний цикл ресоціалізації можливий якщо рівень, десоціалізації наркозалежної особистості перевищує рівень її ресоціалізованості, а за умови успішної ресоціалізації цей процес з часом перетворюється на соціалізацію); по-друге, високий рівень ресоціалізованості, що за якістю наближається до соціалізованості та соціальності, забезпечує профілактику повторної ресоціалізації, що може виникнути у разі рецидиву вживання психоактивних речовин наркозалежною особою.

Перспективними напрямками подальшого дослідження ресоціалізаційної проблематики стануть питання організаційного і методичного забезпечення процесу ресоціалізації наркозалежних осіб, створення сприятливого середовища ресоціалізації та підготовки суб'єктів до здійснення соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних у такому середовищі.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект-пресс, 1996. – 376 с.
2. Богатирьов І. Г. Створення системи ресоціалізації засуджених / І. Г. Богатирьов // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – Київ : 1998. – № 3. – С. 23–24.
3. Все про соціальну роботу: [навч. енциклопедичний словник-довідник] / за наук. ред. д. с. н., проф. В. М. Пічі. – [3-тє вид., випр., перероб. та доп.]. – Львів : Новий світ – 2000, 2014. – 618 с.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
5. Ковалева А. И. Десоциализация / А. И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 1. – С. 184–185.
6. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии / Е. С. Кузьмин. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1967. – 173 с.
7. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1967. – 383 с.
8. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : [учебник] / Лев Владимирович Мардахаев. – Москва : Гардарики, 2005. – 269 с.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – [3-е изд., испр. и доп.]. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
10. Неживець О. Ресоціалізація засуджених та осіб, звільнених з місць позбавлення волі: [монографія] / О. М. Неживець, Л. А. Жук, І. Л. Жук. – Київ : Кондор, 2009. – 222 с.
11. Поляков А. Ф. Проблема понятийной триады «форма-содержание-смысл» / А. Ф. Поляков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-ponyatiynoy-triady-forma-soderzhanie-smysl>
12. Соціальна педагогіка: [підручник] / за редакцією А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
13. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика: [монографія] / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.
14. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічні умови ресоціалізації наркозалежної молоді в реабілітаційному центрі / Ю. І. Чернецька // Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку: матеріали між нар. наук. конф. (Харків, 18–19 листоп. 2010 р.). – Харків : ХДАК, 2010. – 296 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Шаран О. В., Андреева Х. Б. Психолого-педагогічні основи розвитку креативності молодших школярів.

У статті розглянуто поняття «креативність особистості», співвіднесення його з поняттям «творчість», описано психолого-педагогічні основи та особливості розвитку креативності в молодших школярів. Автори наголошують на важливості, доцільності та можливості розвитку креативності в дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: креативність, творчість, молодші школярі, навчально-виховний процес, початкова школа.

Шаран А. В., Андреева К. Б. Психолого-педагогические основы развития креативности младших школьников.

В статье рассмотрено понятие «креативность личности», соотнесение его с понятием «творчество», описаны психолого-педагогические основы и особенности развития креативности у младших школьников. Авторы подчеркивают важность, целесообразность и возможность развития креативности у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: креативность, творчество, младшие школьники, учебно-воспитательный процесс, начальная школа.

Sharan O. V., Andreeva H. B. Psychological and pedagogical basis of creativity development of primary school pupils.

The article examines the concept of «creativity of the personality» and its correlation with the term «creation». The psychological and pedagogical basis and peculiarities of the creativity development of primary school pupils are shown. The authors emphasize the importance, advisability and possibilities of creativity development of primary school pupils.

Key words: creativity, creative work, primary school pupils, the educational process, primary school.

Сучасне життя з урахуванням швидкого росту наукових і технічних розробок, інформації, розвитку інформаційних технологій актуалізувало проблему креативності особистості. Починаючи з початкової школи необхідно створювати умови, які сприяли б формуванню стійких пізнавальних потреб, умінь і навичок розумової діяльності дітей, їх творчої ініціативи та самостійності в пошуках способів розв'язування завдань.

Креативність, тобто здатність до творчості, як одна з базових якостей особистості, розвиток творчих здібностей дітей, а також творча діяльність як основа прогресивного руху людства почали активно вивчатись після публікацій робіт Дж. Гілфорда. Надалі креативність, творчість, творчі здібності, творча діяльність стали предметом дослідження багатьох науковців.

На сучасному етапі розвитку освіти існують різні концепції креативності, що акцентують увагу на вивченні продукту творчої діяльності (А. Брушлинський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), на творчому процесі (Дж. Гілфорд, В. Моляко, Я. Пономарьов, В.Л. Роменець, Е. Спірмен, Е. Торренс), на особистості творця

(Д. Богоявленська, І. Дичківська, В. Дружинін, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Савченко, Б. Теплов, М. Холодна та ін.).

Метою статті є розглянути психолого-педагогічні основи, важливість, доцільність та можливості розвитку креативності в дітей молодшого шкільного віку.

Ми вважаємо, що креативність особистості визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів, допомагає знаходити оригінальні способи розв'язування складних проблем у ситуації невизначеності; це внутрішній ресурс людини, який допомагає їй успішно самовизначитися в суспільстві. Якщо творчість розуміється як процес, що має певну специфіку і приводить до створення нового, то креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини-суб'єкта. Креативність необхідна людині в діяльності і спілкуванні, для щоденного життя. Розвиток творчих здібностей особистості тісно пов'язаний з креативністю, оскільки креативність є найважливішим складником цих творчих здібностей.

Д. Богоявленська, вивчаючи креативність як системне, комплексне явище, визначила креативність як здатність до прояву вищого рівня виконання будь-якої діяльності, її перетворення та розвитку. Дослідниця акцентує увагу на значущості креативних здібностей [2].

Виокремлюючи у структурі креативності сім взаємопов'язаних компонентів (креативні здібності, креативну мотивацію, креативну спрямованість, креативну установку, креативно-вольовий акт, креативну активність та рівень креативних домагань), Л. Пузеп стверджує, що ядро креативності складають креативні здібності. Володіючи креативними здібностями, людина може самостійно знаходити шляхи нестандартного розв'язання проблем [6].

Творчість загалом дослідниками і нами розуміється як діяльність, що призводить до розвитку і спрямована на створення нового, креативність розуміється нами як здібність до такої діяльності.

Як і будь-яку позитивну властивість, креативність важливо формувати якомога раніше. Молодший шкільний вік – це вік, коли спонтанна креативність дошкільного віку поєднується з абстрактним мисленням, логічністю та інтелектом, який швидко зростає. Цей вік характеризується появою можливості самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій та контролю результатів. За оцінками психологів, молодший шкільний вік сприятливий для формування у дітей здатності до тривалої цілеспрямованої діяльності. У молодшому шкільному віці формуються уява, увага, воля, мислення.

Але, на жаль, наукові спостереження показують, що значна частина учнів у процесі навчальної діяльності перетворюються на пасивних виконавців завдань. Як показують результати низки досліджень, проведених вітчизняними і зарубіжними науковцями, саме у шкільний період у дітей відбувається різке падіння рівня креативності: у віці шести років 37 % дітей виявляють нестандартне мислення, творчі здібності; до семи років цей показник падає до 17 %; а серед дорослих лише 2 % творчо обдарованих особистостей [7]. Отже, вивчення умов розвитку та критеріїв креативного потенціалу дітей є запорукою збереження творчої тенденції дошкільного віку та підсилення її у молодшому шкільному віці.

Під час визначення можливого розвитку креативності в молодших школярів ми спиралися на сформовану в науковій літературі точку зору про те, що розвиток креативності проходить у два етапи. Перший – розвиток загальних творчих здібностей. Період цього етапу настає у віці 3–5 років і може тривати до 8–9. У цей час наслідування авторитетного дорослого як креативного зразка є основним механізмом формування креативності. Другий

етап – підлітковий і юнацький вік (від 13 до 20 років). У цей період на основі «загальної» креативності формується «спеціалізована» креативність: здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності, навчальною дисципліною.

Саме на першому етапі розвитку дитина в силу оригінальності та нестандартності поведінки, мислення схильна до впливу зовнішнього середовища. У нашому дослідженні розглядається перший етап як основний у розвитку креативності молодших школярів.



Рис. 1. Структура креативності

Перед школою постає важливе завдання розвитку творчого потенціалу підростаючого покоління, що в свою чергу вимагає вдосконалення навчального процесу з урахуванням психологічних закономірностей всієї системи пізнавальних процесів. Творчий процес завжди підпорядкований створенню чогось нового, невідомого і в цьому сенсі прямо протилежний пізаному. Але щоб відповідним чином діяти, необхідна наявність будівельного матеріалу для його заповнення – ресурси (інтелект, знання, досвід і доступ до потрібної інформації), мотивація (бажання бути креативним), навички творчого мислення (здібності нестандартного мислення, об'єднання старих ідей в нових незвичних комбінаціях тощо) (рис. 1).

Так, П. Блонський зазначав, що оперування образами починається з простої автоматичної репродукції і спонтанного фантазування і закінчується свідомою репродукцією і творчою уявою. Постійно розвиваючись, ці процеси знаходяться в тісному взаємозв'язку [1]. Отже, збагачення досвіду відчуттів, розширення обсягу пам'яті дитини необхідне для створення достатньо міцних основ її творчої діяльності.

Для творчої діяльності переважно необхідне мислення іншого типу, назване дивергентним. Ця ідея утвердилася завдяки дослідженням Дж. Гілфорда, Д. Макіннона, А. Осборна та ін. «Дивергентне мислення – це не спрямованість мислення, а здатність мислити вшир, тобто здатність бачення інших атрибутів об'єкта. Суть і призначення цієї здатності в тому, що вона безпосередньо, буквально забезпечує вихід за межі, рамки один раз розпочатого напрямку вирішення вихідної задачі» [2, с. 68]. Уважаємо, що для здійснення творчого процесу необхідна взаємодія двох протилежних типів мислення: дивергентного і конвергентного.

Дж. Гілфорд [4] також визначив шість параметрів креативності: 1) здатність до виявлення і постановки проблем; 2) здатність до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї; 4) оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; 6) здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу.

Для творчості необхідні ресурси – знання, досвід, інтелект. Проте не завжди високий інтелект є показником здатності до творчості – креативності. Одним з перших практиків, що виявили цю невідповідність, був американський учитель П. Торренс. Спостерігаючи за

своїми учнями, він прийшов до висновку, що успішні в творчій діяльності не ті діти, що добре навчаються, і не ті, хто має дуже високий коефіцієнт інтелекту (IQ). Точніше, ці показники (навчальна успішність і високий інтелект) можуть бути присутні, але вони не є обов'язковими умовами, для творчості потрібно щось інше. Творчість у його розумінні – природний процес, породжений сильною потребою людини в знятті напруження, що виникає в ситуації незавершеності або невизначеності [8].

Висловлюємо припущення, що головне для творчого мислення – навички: нешаблонність, вміння охоплювати реальність у всіх її відносинах, а не тільки в тих, які закріплені в звичних поняттях і уявленнях.

Значний вплив на розвиток креативності молодших школярів відіграють особливості креативного освітньо-виховного середовища. Очевидною є необхідність забезпечення відповідного психологічного фону занять, які розвивають креативність учнів. Це передбачає створення умов для вільного вираження емоційних станів учнів, навчання в умовах групової взаємодії, створення умов для вільного вибору засобів навчальної діяльності і рівня навчальних завдань, розвиток навичок використання наявних знань у нових умовах, робота над учнівськими проектами.

Для реалізації таких умов вчителю потрібно самому бути креативною особистістю, переборювати в собі інертність, шаблони і формальності у викладанні, захоплюватись кожною ідеєю дитини; використовувати помилку як можливість нового несподіваного погляду на щось звичне; створити атмосферу взаємної довіри; забезпечити незалежність у виборі та прийнятті рішень із можливістю самостійно контролювати власні досягнення. У процесі створення таких умов у дитини з'являється бажання бути креативною, тобто внутрішня мотивація творчої діяльності.

Науковець М. Поддяков [5] звертає увагу на те, що творча активність дітей є особливою структурою знань й розумових дій. Він підкреслює, що для того, щоб активізувати дітей у процесі навчання, необхідно будувати його так, щоб одночасно з формуванням ясних, чітких знань залишалася б зона не зовсім чітких знань. Це забезпечує активізацію творчості дітей, оскільки дитина не чекає пасивних пояснень дорослого, а самостійно шукає відповіді на запитання, що з'являються, намагається зрозуміти неясності, буде догадки, припущення, навчаючись таким чином самостійно здобувати нові знання.

У педагогічній літературі визначено багато стратегій розвитку творчості учнів, формування навичок творчого мислення [3, с. 26]: прискорення (інтенсивні курси навчання за диференційованими програмами, спецкурси, факультативи, літні та зимові табори); поглиблення (поглиблене, профільне вивчення предметів); збагачення (якісно новий зміст навчання з виходом за рамки програми, внутріпредметні і міжпредметні зв'язки, навчання використання різноманітних засобів і прийомів роботи, залучення до участі в дослідницьких проектах, використання інтелектуальних тренінгів); проблематизація (оригінальні пояснення, пошук нового змісту та альтернативних інтерпретацій, наявність самостійних навчальних, тренінгових позанавчальних програм).

На нашу думку, важливим є використання вчителем на уроках сучасних засобів навчання. Інтеграція комп'ютера в навчально-виховний процес початкової школи позитивно впливає на розвиток креативності учнів. Наявність програмно-методичного забезпечення, орієнтованого на підтримку викладання окремих навчальних предметів, об'єктно-орієнтованих програмних систем (текстові, графічні, музичні редактори, електронні таблиці тощо), призначених для формування культури навчальної діяльності та інформаційної

культури, систем штучного інтелекту (бази знань, експертні навчальні системи), призначених для організації процесу самонавчання, а також навчального та демонстраційного обладнання, дозволяє організувати в навчальному процесі інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, забезпечити можливість самостійної навчальної діяльності і в такий спосіб розвивати низку важливих якостей дітей молодшого шкільного віку, до яких передовсім належить креативність.

Отже, у молодшому шкільному віці важливо, доцільно і можливо розвивати креативність учнів. Структура креативності містить: ресурси (інтелект, знання, досвід і доступ до потрібної інформації), мотивацію (бажання бути креативним), навички творчого мислення (здібності нестандартного мислення, об'єднання старих ідей в нових незвичних комбінаціях тощо), які потрібно розвивати. Розвитку креативності сприяє використання у навчально-виховному процесі електронних освітніх ресурсів.

Література

1. **Блонский П. П.** Память и мышление / П. П. Блонский. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 479 с.
2. **Богоявленская Д. Б.** Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.
3. **Волобуєва Т. Б.** Розвиток творчої компетентності школярів / Т. Б. Волобуєва. – Харків : Основа, 2005. – 110 с.
4. **Гилфорд Дж.** Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – Москва : Прогресс, 1965. – 534 с.
5. **Поддьяков Н. Н.** Творчество как проблема личности / Н. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 170–174.
6. **Пузеп Л. Г.** Психологические механизмы развития креативности личности: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. Г. Пузеп. – Красноярск, 2006. – Режим доступа: <http://www.psibook.com/scholarly/psihologicheskie-mehanizmy-razvitiya-kreativnosti-lichnosti.html>
7. **Сибеева В. Ф.** Подготовка учителя к развитию творчества младших школьников в процессе изучения предметов естественно-математического цикла: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Ф. Сибеева. – Москва, 2001. – Режим доступа: <http://www.dissertcat.com/content/podgotovka-uchitelya-k-razvitiyu-tvorchestvamladshikh-shkolnikov-v-protssesse-izucheniya>
8. **Туник Е. Е.** Диагностика креативности: Тест Торренса Е. / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : Иматон, 1998. – 171 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Акімова Олена Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».
2. **Андрєєва Христина Богданівна**, здобувач, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
3. **Андріанов Вадим Євстафійович**, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
4. **Андріанов Тарас Вадимович**, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
5. **Баруліна Юлія Олександрівна**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
6. **Беляєва Катерина Юрївна**, здобувач, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
7. **Білоконна Ніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
8. **Блощинський Ігор Григорович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького.
9. **Борисенко Наталія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет.
10. **Бочарникова Тетяна Федорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія».
11. **Бугра Аліна Вікторівна**, викладач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
12. **Бугрій Володимир Станіславович**, доктор педагогічних наук, професор, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.
13. **Валуєва Ія Вікторівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Херсонський державний університет.
14. **Ван Інзюнь**, аспірант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
15. **Василенко Ольга Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
16. **Васильєва Ольга Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет.
17. **Грошовенко Ольга Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.
18. **Довга Тетяна Яківна**, кандидат педагогічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.
19. **Євтушенко Євгеній Григорович**, старший викладач, Сумський національний аграрний університет.
20. **Єльчанінова Тетяна Миколаївна**, здобувач, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
21. **Єсіна Наталія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
22. **Жигора Ірина Валеріївна**, кандидат філологічних наук, доцент, Кіровоградський

державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

23. Кисільова-Біла Валентина Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

24. Компаній Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет.

25. Костіна Валентина Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

26. Кравцова Інна Адамівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

27. Лаптінова Юлія Іванівна, кандидат філософських наук, Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського.

28. Лисевич Олександра Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

29. Лін Сяо, аспірант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

30. Марків Володимир Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

31. Махінов Віктор Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

32. Мельничук Юлія Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет.

33. Мироненко Оксана Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет.

34. Нагрибельна Інна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет.

35. Нікітіна Олена Олександрівна, старший викладач, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

36. Онищенко Ірина Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

37. Павлик Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

38. Перепьолка Віра Іванівна, старший викладач, Херсонський державний університет.

39. Покорна Людмила Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, Херсонський державний університет.

40. Порохня Ліана Анатоліївна, викладач, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

41. Размолодчикова Іванна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

42. Ротаньова Наталія Юріївна, кандидат педагогічних наук, Маріупольський державний університет.

43. Семенець Сергій Петрович, доктор педагогічних наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

44. Сидоренко Наталія Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, Херсонський державний університет.

45. Скибун Наталія Дмитрівна, викладач, Економіко-юридичне училище

Київського університету туризму, економіки і права.

46. Сушко Вікторія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

47. Ткач Дмитро Іванович, кандидат технічних наук, Придніпровська державна академія будівництва та архітектури.

48. Ткаченко Ольга Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

49. Тюріна Діна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський інститут фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.

50. Федорова Людмила Григорівна, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

51. Чернецька Юлія Іванівна, доцент, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

52. Шаран Володимир Лук'янович, кандидат фізико-математичних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

53. Шаран Олександра Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

54. Шарапова Тетяна Анатоліївна, старший викладач, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

55. Шпачук Любова Раїсівна, кандидат філологічних наук, доцент Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

56. Япринець Тетяна Сергіївна, викладач, Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка.

З М І С Т

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Акімова О. М. Педагогічна деонтологія як етична норма підготовки майбутніх учителів початкової школи до створення інклюзивного середовища	3
Андріанов В. Є., Андріанов Т. В. Становлення творчої особистості через систему фізичної культури та здоровий спосіб життя майбутніх учителів	8
Беляева Е. Ю. Исследование готовности будущих социальных педагогов к социально-педагогическому сопровождению одаренных школьников	13
Борисенко Н. М., Сидоренко Н. І. Моделювання самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи: діагностичний аспект	17
Бугра А. В. Модель індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей ВНЗ	24
Довга Т. Я. Іміджева компетентність майбутнього вчителя початкової школи як освітньо-професійна новація	30
Есина Н. А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего педагога	35
Інзюнь В. Структура інструментального навчання студентів із КНР у системі музично-педагогічної освіти України	40
Лисевич О. В. Формування мистецької культури майбутнього вчителя початкових класів як умови його творчого розвитку в контексті професійної компетентності	46
Мельничук Ю. Ю. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів	51
Перепьолка В. І. Формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів	55
Тюріна Д. М. Педагогічні умови формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів у процесі самостійної навчальної діяльності	60

РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Баруліна Ю. О. Критерії, показники та рівні сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи у процесі вивчення математичних дисциплін	66
Білоконна Н. І. Формування творчої уяви молодших школярів на уроках літературного читання засобами новітніх технологій	70
Білоконна Н. І., Кравцова І. А. Шляхи підвищення ефективності самопідготовки молодших школярів в умовах групи продовженого дня	75
Валуєва І. В. Розвиток творчої особистості під час навчання читання в початковій школі	81
Василенко О. М. Роль соціальної компетентності у розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі	85

Васильєва О. В. Вплив комунікативного та традиційних методів навчання іноземної мови в початковій школі на становлення творчої особистості молодшого школяра	90
Грошовенко О. П. Формування екологічного світогляду майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки	94
Жигора І. В. Реалізація компетентнісного підходу під час формування в молодших школярів навичок мовних розборів.....	100
Костина В. В. Формирование образовательного пространства профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми и молодежью.....	106
Нікітіна О. О. Формування предметних математичних компетенцій молодших школярів засобами ТРВЗ.....	113
Семенець С. П. Концепція розвивального навчання математики: дидактична модель організації навчально-математичної діяльності учнів	118
Шарапова Т. А. Активізація творчої діяльності молодших школярів на уроках музики	125
Шпачук Л. Р. Формування творчих здібностей молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи	131
Япринець Т. С. Географічні аспекти формування змісту природоохоронних знань учнів основної школи	136

РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

Блощинський І. Г. Обґрунтування рівнів професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час фахової підготовки із використанням технологій дистанційного навчання	144
Бочарникова Т. Ф. Можливості поєднання компетентнісного та контекстного підходів у фаховій підготовці майбутніх перекладачів	151
Лаптінова Ю. І. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх музикантів-виконавців у процесі навчання англійського діалогічного мовлення	156
Махінов В. М. Особливості взаємодії мови і культури в розвитку соціокультурного компонента іншомовної освіти.....	161
Нагрибельна І. А. Дидактичний ресурс електронного середовища в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів	169
Онищенко І. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах інформатизації освіти	174
Павлик О. А. Дидактичні умови формування творчої особистості в контексті компетентнісної освіти.....	179
Покорна Л. М. Соціокультурний підхід до навчання англійської мови у вищому навчальному закладі	185
Ротаньова Н. Ю. Системний аналіз методів евристичного навчання математики....	190
Скибун Н. Д. Соціокультурний компонент професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю	197
Сяо Л. Гедоністично-аксіологічний складник вокального навчання підлітків.....	203
Ткач Д. І. Системність нарисної геометрії як концептуальна основа її фундаментальності.....	209

Ткаченко О. М. Деякі аспекти проблеми формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів у контексті компетентнісного підходу	215
Шаран О. В., Шаран В. Л. Використання алгоритмічного підходу у процесі вивчення курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень»	220

РОЗДІЛ 4

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Бугрій В. С. Становлення системи освіти на Слобідській Україні у XVII–XVIII ст.	225
Євтушенко Є. Г. Розвиток змісту та структури фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України у 1944–1991 рр.	230
Компаній О. В. Текстотворення молодших школярів як проблема педагогіки і суміжних галузей наукових знань	236
Марків В. М. Становлення та розвиток педагогічної освіти Півдня України в середині XIX – на початку XX століття	240

РОЗДІЛ 5

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Кисільова-Біла В. П. Розвиток характерологічних рис особистості – необхідна умова становлення творчої особистості в умовах компетентнісної освіти	247
Мироненко О. В. Творча особистість як цілісна людська індивідуальність в умовах компетентнісної освіти	251
Порохня Л. А. Обоснование технологии формирования готовности будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций	255
Размолдчикова І. В. Мотивація учіння як складник професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів	260
Сушко В. В., Єльчанінова Т. М. Забезпечення розвитку особистісних здібностей обдарованих і талановитих дітей в умовах сучасної школи	265
Федорова Л. Г. Педагогічний такт – основа професійної підготовки вчителя початкової школи	271
Чернецька Ю. І. Понятійна тріада «соціалізація – десоціалізація – ресоціалізація» в контексті вивчення соціально-педагогічних проблем наркозалежних осіб	275
Шаран О. В., Андрєєва Х. Б. Психолого-педагогічні основи розвитку креативності молодших школярів	282
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	287

Наукове видання

Педагогіка вищої та середньої школи

Збірник наукових праць

Випуск 47

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор З. П. Бакум

Літературні редактори:

Зеленкова Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
Цоуфал Л. С., старший викладач,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Технічний редактор:

Бондаренко О. В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Підписано до друку 27.01.2016 р.
Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 17,03.
Тираж – 150 пр.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації КВ № 18958-7748 ПР від 03.04.2012 р.

Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, Україна, 50086
Тел.: (0564) 71-70-25.

Видавець: ФОП Маринченко С. В.
м. Кривий Ріг, вул. Димитрова 81 А,
Офіс 109

Свідоцтво про державну реєстрацію
№ 030567 від 19.01.2007 р.
Тел.: 0675577868